Carolina Rezende de Almeida
Fabiane Santana Previtali

Escolas ou Empresas?

Desvendando a Financeirização da Educação Básica

Atena
Editora
Ano 2024

Carolina Rezende de Almeida
Fabiane Santana Previtali

Escolas ou Empresas?

Desvendando a Financeirização da Educação Básica

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Escolas ou empresas?
Desvendando a financeirização da educação básica

Diagramação: Ellen Andressa Kubisty
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: RevisAtena
Autoras: Carolina Rezende de Almeida
Fabiane Santana Previtali

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A447 Almeida, Carolina Rezende de
Escolas ou empresas? Desvendando a financeirização da educação básica / Carolina Rezende de Almeida, Fabiane Santana Previtali. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-2721-6
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.216242208

1. Educação básica. 2. Gestão pública. I. Almeida, Carolina Rezende de. II. Previtali, Fabiane Santana. III. Título.
CDD 371

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DAS AUTORAS

As autoras desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao conteúdo publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que o texto publicado está completamente isento de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A pesquisa apresentada neste livro buscou analisar, numa perspectiva histórica e dialética, o processo de financeirização da Educação Básica Pública no Brasil, permeada pelas relações de disputas entre os sujeitos e grupos sociais pela orientação político-ideológica da formação escolar nesta etapa educacional. Nossa análise tem início por um estudo aprofundado da história da educação no Brasil, examinando como as mudanças econômicas e políticas influenciaram o desenvolvimento do sistema educacional ao longo do tempo.

Em seguida, o foco recai sobre o processo de financeirização, que se refere à crescente influência de práticas, atores e interesses financeiros na educação pública. Isso envolve a entrada de grandes conglomerados empresariais no setor, que visam ao lucro e à expansão de seus negócios em detrimento da qualidade e equidade educacional. A pesquisa destaca o papel do grupo Kroton/Cogna, que, em 2014, foi reconhecido como o maior conglomerado educacional do mundo. Esse grupo não apenas se expandiu de forma agressiva, mas também influenciou políticas públicas e práticas educacionais no Brasil e além. A análise do desenvolvimento financeiro do grupo inclui a investigação de suas estratégias de aquisição, fusões e práticas de mercado que permitiram sua ascensão.

Além disso, a pesquisa aborda as implicações políticas dessa financeirização, discutindo como a presença crescente de interesses privados na educação pública molda as políticas educacionais, muitas vezes alinhando-as com objetivos corporativos em vez de necessidades sociais. A expansão do grupo Kroton/Cogna serve como um estudo de caso para entender os efeitos mais amplos da financeirização na educação pública, incluindo questões de acessibilidade, qualidade e a mercantilização do ensino.

O Grupo Cogna Educação (anteriormente conhecido como Kroton) é reconhecido por seu papel dominante no segmento de ensino superior, conquistado através de uma política agressiva de aquisições e fusões. Esse conglomerado empresarial se tornou viável, em grande parte, devido à parceria com o setor público, financiada principalmente pelo FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) e pelo ProUni (Programa Universidade para Todos). O ano de 2014 marcou o auge dos contratos do FIES. No entanto, com a implementação de novas regras no programa (mudanças no prazo de carência e nas taxas de juros), a receita da Cogna oriunda do ensino superior começou a diminuir a partir de 2016. Outros fatores, como a recusa do Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE) em aprovar uma fusão proposta entre a Cogna e a Estácio de Sá, também contribuíram para esse cenário.

Diante dessas adversidades e da volatilidade do setor de ensino superior privado, a Cogna redirecionou seus investimentos para outros mercados. Em

2018, o grupo adquiriu a Somos Educação, líder na educação básica, tanto pela quantidade de escolas privadas de ensino básico quanto pelas editoras que fornecem ao PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), como Ática, Scipione e Saraiva. Além disso, a Cogna realizou uma reestruturação em 2019, com o objetivo de orientar seus negócios. Após um crescimento vertiginoso no ensino superior privado, a empresa se organizou para manter sua posição nesse setor e intensificou sua atuação no ensino básico, tanto público quanto privado, diversificando suas fontes de receita.

No ensino básico público, a Cogna opera por meio do PNLD e da venda de serviços com Sistemas de Gestão. No ensino básico privado, atua na venda de livros, materiais didáticos/apostilas, e na prestação de serviços de plataformas, sistemas de ensino, gestão e cursos de idiomas. O processo de financeirização, anteriormente observado no ensino superior e agora no ensino básico, ocorre em escala global e tem como consequência a expansão do capital monetário e o acúmulo de recursos por meio da rentabilidade do capital, transformando a educação em uma mercadoria. Esse processo é impulsionado por grupos empresariais e investidores nacionais e estrangeiros (bancos e fundos de investimento).

A financeirização acontece por meio de processos diretos e indiretos, originados das relações com o Estado, seja pela transferência de fundos públicos, pelas isenções e imunidades tributárias, ou pela combinação de ambos. Esse processo se opõe a uma educação emancipatória e de qualidade, aprofundando a desigualdade entre a educação básica pública e a destinada aos filhos da elite. Juntamente com as tensões que têm ocorrido no país, especialmente no campo educacional, isso torna a escola um campo de disputa ideológica e confronta a ideia de educação como um direito universal.

Portanto, a pesquisa não apenas mapeia a evolução histórica e econômica da educação básica pública, mas também chama a atenção para a necessidade de políticas que priorizem o bem-estar social e a formação humana acima dos interesses financeiros.

Vale destacar que a pesquisa foi iniciada em meados de 2020 e finalizada em 2022, ou seja, dentro do período do mandato do ex-presidente, Jair Bolsonaro (2019 – 2022). O livro foi publicado em 2024. No entanto, a financeirização da educação básica permanece dentro da pauta empresarial, de forma acirrada e contundente. Esse cenário poderá ser observado no item que trata de Vouchers, no Capítulo 4, pois já no ano de 2024, alguns estados e municípios aprovaram ferramentas muitos próximas de Vouchers e Escolas Charters. Assim, exemplos recentes serão destacados nesse tópico.

Essa empreitada, realizada a quatro mãos, foi desafiadora e não teria sido exitosa sem o apoio de muitas pessoas envolvidas, direta ou indiretamente.

Nossos agradecimentos aos familiares, amigos e todos/as que nos apoiaram, dando sugestões, lendo e corrigindo versões do trabalho.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade - GPTES/UFU, sob a coordenação da Profa. Fabiane Previtali, agradecemos a todos/as pelos profícuos debates, sempre instigantes, pelas reflexões críticas, pelo companheirismo e solidariedade em momentos desafiadores do desenvolvimento da pesquisa cujos resultados apresentamos nesta obra.

Aos Professores, Afrânio Mendes Catani e Sérgio Paulo Morais pelas valiosas contribuições na finalização da pesquisa.

Ao CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, agradecemos o apoio no âmbito do Projeto de Pesquisa "Mutações e Desafios do Trabalho Docente na Era do Capitalismo Digital" (PQ/N-2) e do Projeto de Pesquisa "Trabalho Docente na Educação Básica Pública sob a Nova Gestão Pública e as Tecnologias Digitais" (CNPq/Universal Processo N. 408617/2021-7).

À Universidade Federal de Uberlândia - UFU, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) e do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais (PPGCS) e da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PROPP).

Esperamos que este livro possa auxiliar e estimular novas pesquisas sobre essa importante temática.

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ABRAES	Associação Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Superior
AIE	Aparelhos Ideológicos de Estado
ANUP	Associação Nacional de Universidades Particulares
Art.	Artigo
B2B	*Business to Business*
B2C	*Business to Consumer*
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CADE	Conselho Administrativo de Defesa Econômica
CENPEC	Centro de Referências em Educação Integral
CEO	*Chief Executive Officer*
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
COLEMARX	Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação
COVID19	*Corona Virus Disease* 2019 (Doença do Coronavírus)
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CREDUC	Programa de Crédito Educativo
CVM	Comissão de Valores Mobiliários
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEM	Democratas (Partido)
EaD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
EM	Ensino Médio
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEPESP	Federação dos Professores do Estado de São Paulo
FGEDUC	Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPO	Oferta Pública Inicial
ISER	Instituto de Estudos da Religião
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MESP	Movimento Escola Sem Partido
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MDE	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organizações Não Governamentais
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	*Programme for International Student Assessment*
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PP	Partido Progressista
PPPs	Parceiras Público-Privadas
PR	Partido da República
PRB	Partido Republicano Brasileiro
Procentro	Centros de Ensino em tempo integral
PRONATEC	Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSC	Partido Social Cristão
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SEMESP	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior
SIEESP	Sindicato de Estabelecimentos de Ensino Comercial no Estado de São Paulo
SPE	Sistema Privado de Ensino
SRI	Secretaria de Relações Institucionais

UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

A educação é um processo social amplo, de criação e reprodução da sociabilidade humana. Como diz Saviani (2007), só o ser humano trabalha e educa e se torna um social. Não há uma natureza humana dada a priori. Homens e mulheres se constituem enquanto tais no processo histórico e dialético de interação entre si e com a natureza. Nesse sentido, Saviani (2007) afirma haver uma confluência entre trabalho e educação que marca o processo de humanização. Ensinar e aprender, enquanto relação dinâmica e histórica, implicam em garantir aos seres sociais o seu acesso ao acervo cultural da humanidade, isto é, à cultura material e imaterial constituída socialmente através das gerações. Se esse processo de conhecimento perpassa todas as esferas da vida social, desde a família, hoje, mais do que nunca, ele é sistematizado na instituição escolar. Concebendo a educação escolar como instrumento formador e expressivo sociocultural, é impossível analisá-la isoladamente da sociedade. No contexto das relações sociais capitalistas de produção, a educação tem a função de produzir e reproduzir o sujeito que trabalha sob exploração, tanto técnica quanto ideologicamente (Saviani, 2007; Enguita, 1989; Mészáros, 2008).

Para Gatti (2013, p. 59), "a escola é porta para outras formações e para a construção continuada da democracia e a luta pelos direitos humanos". A educação escolar é um processo específico que exige formas didáticas adequadas para proporcionar aprendizagens efetivas a diversos grupos de estudantes, sejam crianças, jovens ou adultos, formando-os em valores para a vida humana. A escola deve formar o cidadão tanto tecnicamente quanto socialmente.

No entanto, a questão central que se coloca é se a educação escolar deve ser voltada para o pleno desenvolvimento da pessoa humana e sua inserção crítica no mundo do trabalho, ou se deve se limitar a uma qualificação restrita, vinculada às ocupações no mercado de trabalho, formando um cidadão-consumidor. As políticas educacionais sob o neoliberalismo e a Nova Gestão Pública indicam o caminho da qualificação imediata

As políticas educacionais de diversos países têm sido cada vez mais orientadas por diretrizes estabelecidas em Fóruns Mundiais de Educação, como o que ocorreu em abril de 2000 na capital do Senegal, Dakar, e foi considerado um marco para a educação global. Esses fóruns, por sua vez, fundamentam-se em relatórios e diagnósticos elaborados por instituições como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) ou ainda o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que defendem a necessidade de aumentar a desregulação do Estado, reduzir a burocracia governamental e diminuir os orçamentos destinados aos setores públicos, inclusive à educação (Frigotto, 2012; Fagiani, 2018). Assim, a defesa de uma "Educação para Todos", lema do Fórum de Dakar, está orientada para o incremento da participação das empresas privadas, gerando uma contínua retirada de financiamento público das instituições de ensino públicas e a transferência desses recursos para o setor privado (Catani, 2019; Silva Jr. *et al.*, 2019).

O Grupo Cogna Educação (antiga Kroton) é conhecido por fazer parte do oligopólio no segmento do ensino superior, alcançado por meio de uma política agressiva de compras e fusões. Esse conglomerado de empresas se fez possível, em larga medida, graças à parceria pública financiada principalmente pelo FIES - Fundo de Financiamento Estudantil e Prouni – Programa Universidade para Todos[1].

O programa do FIES cresceu bastante na primeira década do século XXI, mas o ano de 2014 foi o auge na quantidade de contratos concedidos. Segundo dados disponíveis no site do MEC[2] (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FIES), em 2010 o programa contava com 76 mil contratos; já em 2014, o número de contratos celebrados saltou para 733 mil. A reportagem da *Revista Exame* destaca a magnitude que o Programa adquiriu entre 2009 e 2015:

> Na época[3], o programa correspondia a 5% do total das matrículas na rede privada, e passou para 39% em 2015, segundo dados do Ministério da Educação. No período, foram firmadas 1 milhão de novas matrículas no ensino superior privado, mas o Fies garantiu 2,2 milhões de matrículas — o que significa que acabou financiando estudantes que já estavam cursando algum curso superior, minimizando o impacto em seu objetivo de ampliar o acesso ao ensino, de acordo com o relatório (Almeida; Riveira, 2017, on-line).

O controle desses ajustes concentrava-se nas próprias Faculdades. E passou a ser uma fonte importante de receita para as faculdades privadas, entre elas as que formavam o grupo Kroton/Cogna.

Se o ano de 2014 foi caracterizado por reduções drásticas no orçamento do MEC – Ministério da Educação, que viu as verbas dirigidas à Educação serem reduzidas em 10%, algo em torno de R$ 10,5 bilhões, segundo reportagem publicada pelo Estadão em 01/01/2016[4], esse mesmo ano foi visto pelo mercado privado como altamente lucrativo, com favoráveis taxas de receita e lucro. E foi exatamente nesse momento que o grupo Kroton/Cogna se firmou como a maior empresa do ensino superior privado do mundo, segundo reportagem de *O Globo* (01/07/2016)[5], contando, inclusive, com parte expressiva de alunos e receitas provenientes do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES.

No entanto, a partir de 2015, o grupo Kroton/Cogna passou a ver sua receita oriunda do ensino superior em queda. Influenciaram esse cenário a inadimplência estatal do Programa FIES[6] e a redução de alunos pela procura ao programa em virtude da alteração

---

1 O Programa Universidade Para Todos (Prouni) oferta bolsas de estudo, integrais e parciais (50% do valor da mensalidade do curso) a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de educação superior privadas.

2 Disponível em http://dadosabertos.mec.gov.br/fies. Acesso: 20 dez. 2021.

3 As autoras se referem ao ano de 2009. Disponível em https://exame.com/brasil/as-polemicas-do-novo-fies/. Acesso: 23 dez. 2021.

4 Disponível em https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,no-ano-do-lema-patria-educadora--mec-perde-r- 10-5-bi--ou-10-do-orcamento,1817192. Acesso: 20 dez. 2021.

5 Disponível em https://oglobo.globo.com/economia/negocios/kroton-se-firma-como-maior-empresa-mundial-de- ensino-superior-19622666. Acesso: 22 dez. 2021.

6 O FIES foi criado em 1999 e ampliado a partir de 2009. Dentro da forma como o programa foi desenvolvido, o Estado é que financiava a maior parte dos alunos das faculdades privadas, pagando às instituições de ensino superior privadas (IES) o valor das mensalidades. Após o período de carência é que o aluno, já formado, quitava a dívida com o Estado.

das regras (o Novo FIES foi implementado durante o governo de Michel Temer), dos altos juros e da redução do prazo de carência para o início do pagamento do financiamento. Além disso, o mercado do ensino superior passou a ser de alta competição, com concorrentes gigantes tais como Estácio de Sá, Unip, Laureate, Ânima e da Ser Educacional. Em 2016 ocorreu a negativa do CADE em aprovar uma das tantas fusões propostas pela Kroton/ Cogna, desta vez com a Estácio de Sá.

Diante desse cenário, e da volatilidade do ensino superior privado, o grupo Kroton/ Cogna dirigiu seus investimentos para outros mercados - educação básica - e para outras parcelas dentro do ensino superior, como para o Educação a Distância (EaD) e para cursos de graduação com alto ticket médio de mensalidade (Medicina, Odontologia, Veterinária, dentre outros cursos).

Em 2018, o grupo adquiriu a Somos Educação, empresa líder na educação básica tanto pela quantidade de escolas próprias direcionadas ao ensino básico privado quanto pelas editoras que atendem ao PNLD – Programa Nacional do Livro Didático. Entre as editoras estão a Ática, Scipione, Saraiva/Atual e Érica. Para realizar a aquisição da Somos, a Kroton/Cogna criou a subsidiária Saber e a negociação foi realizada por meio desse braço do grupo.

Em 2019 a Kroton/Cogna anunciou uma grande reestruturação, com o direcionamento dos negócios em quatro empresas mais uma *venture capital*[7] (Cogna Venture). Dentro das quatro divisões, o grupo se estruturou da seguinte maneira:

a. manteve a Kroton, com foco nos cursos de ensino superior, tanto no ensino presencial como na educação a distância (EaD);

b. manteve a Saber, que ficou responsável pelos colégios próprios, os cursos de línguas e o PNLD;

c. criou a Vasta, que passou a ser dona da Somos, que havia sido adquirida pela Saber. Além disso, a Vasta comercializa plataformas de conteúdos e serviços de tecnologia para a educação básica. Ademais, com a plataforma digital de estudos (denominada “Plurall”), oferece serviços para educação complementar como ensino de inglês, serviço de *e-commerce*, empregado na venda de conteúdo educacional (Livro Fácil) e distribuição de materiais, entre outros serviços voltados para administração das escolas; e

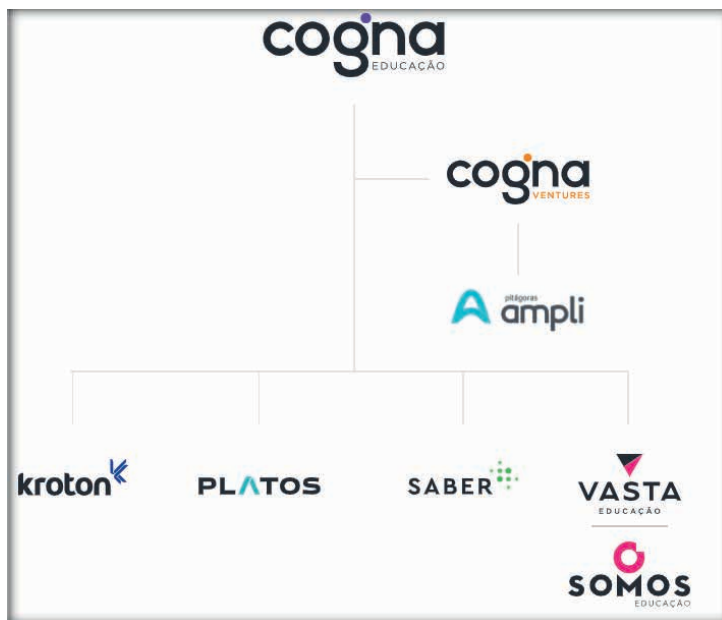
d. criou a Platos, direcionada para a prestação de serviços para outras faculdades.

No entanto, caso o aluno não saldasse a dívida, o Estado (que funcionava como uma espécie de fiador) quitava o saldo. Dessa forma, as IES não corriam riscos no momento em que o Estado financiava o aluno e nem posteriormente, quando o aluno ficava inadimplente. O Programa, que em 2009 consumia R$ 1,9 bilhão de reais dos cofres públicos, em 2016 passou a consumir R$ 32,3 bilhões de reais (considerando os juros subsidiados, as despesas financeiras e os custos com a inadimplência, que girava em torno de 50%) (Almeida; Riveira, 2017, on-line).

7 Empresas voltadas para análise e aquisição de *startups* - empresas em fase de desenvolvimento, mas que podem apresentar alto potencial de crescimento.

Em 2020 a Kroton/Cogna ainda criou a Ampli, controlada pela Anhanguera[8], voltada para cursos digitais da educação superior (cursos de graduação, pós-graduação e livres) desenvolvidos para o uso por celular. A Figura 1 demonstra como ficou o organograma da Cogna após o direcionamento dos quatro segmentos:

Figura 1 - Organograma Cogna

Fonte: < https://www.cogna.com.br/>

Essa reestruturação na Cogna visa, após ter crescido vertiginosamente no ensino superior privado, direcionar seus esforços para a educação básica, como descreve Seki (2020, p. 301):

> [...] é alarmante constatar que o agigantamento da atuação desses capitais no nível superior transborda a passos largos em direção à Educação Básica. A Cogna Educação (Kroton), por exemplo, realizou a compra da Saber Educação e da Somos Educação, instituições dedicadas às escolas básicas, das creches ao ensino médio. Além das escolas, aceleram a aquisição de editoras e sistemas apostilados de ensino e começam a produzir *softwares* e sistemas informatizados a serem fornecidos para escolas públicas e privadas. Essa é uma das razões apontadas para a reconfiguração da antiga Kroton, transformada na *holding* Cogna Educação – composta pela Kroton, dedicada ao Ensino Superior; pela Platos, orientada para a prestação de serviços às instituições de Ensino Superior; pela Saber, atuante no Ensino Básico; e pela Vasta e Somos, especialistas na venda de serviços para escolas de Ensino Básico.

8 A fusão entre a Kroton e a Anhanguera foi aprovada pelo CADE (Conselho Administrativo de Defesa Econômica) em 2014.

Embora os segmentos do grupo tenham aumentado, o objetivo é simples: manutenção no setor de ensino superior privado, porém intensificando a atuação no ensino básico privado e público, incrementando e diversificando suas receitas.

No setor privado a Kroton/Cogna avança no ensino básico com a aquisição de escolas e com o fornecimento de sistemas de gestão, conteúdo pedagógico, treinamento de professores e com venda de produtos acoplados, como livros didáticos, plataformas, cursos de línguas, apostilas, *softwares*, *games* e outros recursos tecnológicos. No ensino básico público, o grupo avança por meio do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD e pela venda de plataformas e sistemas (gestão, treinamento e conteúdo pedagógico).

A Kroton/Cogna fez seu IPO (oferta pública inicial) na bolsa de valores em 2007. Porém, antes mesmo desse período, ela já havia recebido investimentos de capital externo. No entanto, é a partir da abertura de capital que se intensifica a participação de fundos estrangeiros de investimentos em sua composição. Em muitas vezes esses fundos atuam em mais de uma empresa do mesmo segmento, ou atuam em vários segmentos, possibilitando o acúmulo de informações e dados privilegiados sobre diversos setores. O objetivo de empresas controladas pelo capital financeiro abarca redução de custos, maximização dos lucros, rentabilização máxima aos acionistas e investidores e ganhos rápidos. Esse fenômeno corresponde ao que pesquisadores como Leher (2019), Cury (2014) e Fontes (2019) têm chamado de financeirização da educação.

Cumpre dizer que é o Estado que tem o papel de financiador e organizador da educação pública, mas, além disso, tem o papel de regulador, determinando as diretrizes e políticas para a educação. No entanto, as medidas estatais podem contribuir para a financeirização, como constatam Campos, Coutinho e Siqueira:

> Trata-se dos processos de financeirização da educação, ou seja, nega-se a Educação como direito social, transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, segundo os méritos e as capacidades de seus consumidores. A lógica da privatização reconfigura-se pela 'apropriação do fundo público pelo setor privado' [...]. A financeirização é um movimento de 'desobrigação': desobrigação do Estado com o setor social e comprometimento com os interesses do mercado representado por grandes grupos econômicos. A financeirização é, portanto, resultado de ações sistêmicas pelas quais, por critérios públicos, o setor privado se apresenta como legítimo para concorrência (Campos; Coutinho; Siqueira, 2021, on-line).

Para entender o processo de financeirização que se iniciou na década de 2010 na educação básica, é fundamental analisar, mesmo que de forma breve, como esse processo ocorreu no ensino superior privado. Em primeiro lugar, por possibilitar compreender traços em comum entre as estratégias mercadológicas voltadas ao ensino superior e para o ensino básico. E, em segundo lugar, porque uma das hipóteses é que a financeirização do ensino superior, dado o cenário de formação de oligopólios, tenha contribuído com recursos e aportes financeiros para que os grandes grupos de ensino, entre eles a Kroton/Cogna, voltassem seus investimentos para a educação básica.

Em entrevista à Folha de S. Paulo, Allan Kenji[9] descreve os investimentos da Kroton/ Cogna na educação básica, ao criar a empresa Saber e adquirir a Somos, em 2018:

> Se a expansão das grandes companhias de ensino superior, como a Kroton, na década passada, se deveu em grande parte aos recursos públicos direcionados por meio do Fies, o ingresso na educação básica agora contaria com uma força do governo na demanda por material didático e sistemas de ensino, diz Kenji.

O processo de financeirização da educação básica pública, objeto de investigação da presente pesquisa, está tomando corpo a passos largos, com contratação de assessorias, privatização de serviços de apoio, terceirização de escolas, aquisição de sistemas de ensino e materiais didáticos e caminhando para estratégias agressivas como a implantação de *vouchers* ou de outros mecanismos de diminuição da essencialidade do Estado. E ainda estamos vivenciando o processo de aquisições (crescimento inorgânico) no ensino básico privado.

Além das questões econômicas e financeiras envolvidas no processo de financeirização do ensino básico, ainda nos deparamos com outros efeitos, como a precarização do trabalho docente, demissões dos profissionais envolvidos com a educação, busca pela uniformização e pela plataformização do ensino, padronização de aulas e conteúdos dirigidos ao desempenho em provas, incentivo à competição individualizada entre alunos e escolas, entre outros efeitos. Diante desse cenário, surge uma outra hipótese: o grande capital, ao entrar na educação básica, possui interesses que vão além dos financeiros. Há uma busca, pelas classes dominantes, em moldar um contingente de força de trabalho reserva e submisso aos interesses do capital.

Em vista do que foi exposto nessa introdução, seguem os questionamentos e a problemática que orientam a pesquisa:

I. Diante do atual cenário da educação básica e dentro da relação entre educação e trabalho, estamos nos aproximando ou nos distanciando de uma educação crítica e emancipatória?

II. Quais mecanismos ideológicos estão em disputa dentro do campo da educação básica pública?

III. Quais medidas políticas e econômicas contribuem para o processo de financeirização da educação básica? E quais são os motivos que levaram o grupo Kroton/Cogna a direcionar os esforços para a educação básica?

Desse modo, apresenta-se como objetivo geral analisar e compreender o movimento do capital privado na educação básica, tendo como referencial o grupo Kroton/ Cogna. Busca-se identificar quais interesses, além dos mais imediatos, existem por trás do deslocamento de fundos de investimento para a educação básica e como esse movimento tem contribuído para o processo de financeirização da educação básica. Dentro dessa proposta, temos os seguintes objetivos específicos:

9 Disponível em < https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/06/conglomerados-do-ensino-superior- avancam-sobre-a-educacao-basica.shtml>. Acesso: 16 abr. 2022.

- analisar o contexto da educação básica no Brasil;
- identificar as estratégias, dentro do campo ideológico, pela disputa da educação básica e apontar os movimentos de cerceamento desse direito; e
- analisar as medidas políticas e econômicas que podem favorecer a transferência de fundos públicos para o fundo de acumulação de capital, dentro da educação básica pública.

1.1 METODOLOGIA

O método utilizado na pesquisa foi o materialismo histórico-dialético. Entende-se que, ao se analisar e estudar sobre a educação básica e seu processo de financeirização, esse é o método que melhor explica esse cenário, expressivamente marcado por interesses ideológicos, econômicos e políticos. Não é possível compreender a educação ou o processo de financeirização como processos lineares e a-históricos, sem abarcar a ligação com o sistema orgânico do capital. A análise à luz do materialismo histórico-dialético nos proporciona conhecer a dinâmica das lutas entre as classes e os grupos sociais envolvidos, expressando seus interesses antagônicos e contraditórios, a partir da sua base material, mas sem perder de vista a dimensão política e ideológica.

Quanto ao método criado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), Gomide e Jacomeli (2016, p. 66) destacam que: "o materialismo histórico-dialético é um enfoque teórico, metodológico e analítico para compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades humanas".

Assim, a análise do objeto da pesquisa - financeirização da educação básica pública - buscou dar destaque, numa perspectiva histórica, aos processos e relações de disputas entre os sujeitos sociais. Dessa forma, foram apresentados pontos da historicidade da educação, do processo de financeirização e, posteriormente, do desenvolvimento financeiro e político do grupo Kroton/Cogna, que se consolidou como o "maior conglomerado educacional do mundo" em 2014, segundo Perez (2016)[10]. Quanto à importância da contextualização histórica, dentro de pesquisas que envolvem políticas educacionais, segundo Gomide e Jacomeli (2016, p. 72-73):

> A investigação sobre políticas educacionais implica, portanto, no resgate da historicidade do fenômeno, buscando investigá-lo sob a perspectiva histórica no sentido de desvelar os conflitos, contradições, interesses e ideologias que estão por detrás da implementação de tais políticas e, nesse sentido, é preciso reconhecer o campo das políticas educacionais como um domínio de investigação histórica, resgatando a historicidade cíclica e superando a investigação puramente narrativa e descritiva dos fatos. [...] Não há como compreender o presente sem o aporte substancial da história, sem o debruçar crítico sobre as injunções dos acontecimentos passados no fenômeno presente.

10 Reportagem da Isto É, disponível em < https://istoe.com.br/294090_GIGANTES+DA+EDUCACAO/>. Acesso: 12 abr. 2022.

Tendo em conta a dialética, que se fundamenta no movimento, demonstrando as contradições, os conflitos e as transformações, a pesquisa buscou apresentar elementos que demonstram o cerceamento da educação como direito e as disputas ideológicas que vêm ocorrendo no país, no campo da educação básica, marcadamente após o processo de Impeachment ocorrido em 2016.

Importa destacar, no campo das políticas públicas, a implementação, nos governos a partir do ano de 2016, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio; movimentos reacionários, como Escola sem Partido; movimentos que reduzem a importância da escola, como *Homeschooling*; e a atuação de Institutos e ONGs (Organizações Não Governamentais), com propostas salvacionistas, representado interesses empresariais e de organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), dentre outros elementos que precisam ser analisados superando as aparências, buscando elucidar o caráter conflitivo e dinâmico da realidade, ou seja, investigando a essência dos fenômenos envolvidos (Frigotto, 1991).

Dessa forma, buscou-se, nesta pesquisa, compreender os fenômenos histórico-sociais numa perspectiva dialética e contraditória, culminando na realidade atual, que não é estática e nem definitiva, mas, sim, um processo de constante mudança.

Quanto aos procedimentos de pesquisa, foi realizada a revisão da literatura sobre os temas da educação básica, em especial a educação básica pública, e ainda sobre o tema da financeirização.

Em alinhamento com o método materialismo histórico-dialético, Gomide e Jacomeli apresentam a importância da revisão da literatura:

> Como a dialética parte do movimento, da mudança, para que a pesquisa seja materialista histórico-dialética, exige-se uma constante revisitação e reconstrução da teoria, justamente porque este enfoque parte da historicidade do fenômeno e, por se tratar de conhecimento histórico, é parcial, provisório e relativo, necessitando ser revisitado e reconstruído constantemente (Gomide; Jacomeli, 2016, p. 72).

A pesquisa também compreendeu visitas em sítios eletrônicos de revistas e jornais especializados em notícias sobre economia, mercado financeiro e mercado educacional. Devido ao aumento considerável de entrada de capitais nacionais e internacionais, no campo da educação a partir de 2007, e ao expressivo movimento de aquisições e fusões envolvendo os grandes grupos de educação, entre eles a Kroton/Cogna, as notícias sobre essas empresas se tornaram frequentes.

A partir do momento em que ocorre a abertura de capital na bolsa de valores, a Comissão de Valores Mobiliários (CVM)[11] passa a exigir que a empresa publique trimestralmente seus resultados, balanços contábeis e todos os fatos relevantes na sua página eletrônica (em tópico específico de relações com investidores) e na página da CVM. Assim, foram consultados os relatórios disponibilizados pela empresa Kroton/Cogna, com informações sobre receita, quantidade de alunos e escolas associadas, fatos sobre fusões e aquisições, histórico e principais marcas associadas.

11 São exigências descritas na Lei n. 6.404/76 (“Lei das S.A”)

Também foram examinados dados disponibilizados em sítios do governo, principalmente no Portal do FNDE/MEC, que disponibiliza os valores de aquisição por empresa para o PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático).

A pesquisa dialoga com outros trabalhos que também discutem o processo de financeirização, como o trabalho de doutorado *Determinações do capital financeiro no ensino superior: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil 1990-2018* (Seki, 2020). A pesquisa de Seki aprofunda no cenário do ensino superior, abarcando a formação dos oligopólios da educação que, posteriormente, foram fundamentais para o processo de financeirização da educação básica pública. As pesquisas realizadas pelo Grupo de Trabalho Financeirização da Educação, do grupo Colemarx[12] (da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ), coordenadas pelo Professor Roberto Leher, em específico o trabalho *Financeirização da Educação Básica: tendências no período 2010-2019* (Costa, 2020), também foram fundamentais para a pesquisa.

1.2 ESTRUTURA DO LIVRO

Os resultados desta pesquisa estão dispostos em quatro capítulos: (1) Introdução; (2) Fundamentos para a educação básica pública; (3) Educação básica pública no Brasil; e (4) Participação do grupo Cogna Educação na consolidação da financeirização da educação básica, além da (5) Conclusão.

Na Introdução (Capítulo 1) foram apresentados o tema, a problemática, o objeto, os objetivos e a metodologia, assim como a estrutura do livro.

No Capítulo 2 - “Fundamentos para a educação básica pública”, o objetivo foi de aprofundar o conhecimento sobre a educação e a relação entre trabalho e educação, colocando em relevo a importância do trabalho como princípio educativo. Nesse sentido, foi contextualizado o processo histórico da escola na forma que a conhecemos atualmente. E, considerando a escola como um campo de disputa ideológica, foram apresentadas as principais teorias educacionais sob o ponto de vista de Saviani (2018), tendo como premissa a questão da marginalização. Saviani separa essas teorias em dois grupos: teorias não críticas e teorias crítico-reprodutivistas.

No Capítulo 3 - “Educação básica pública no Brasil”, são apresentadas as tensões e disputas acerca da educação como um direito universal e como as forças conservadoras e neoliberais vêm transformado esse direito em mercadoria. O capítulo apresenta propostas neoliberais, como as dos *vouchers* e das escolas *charters*, que vêm tomando força no debate da escola pública. Essas possibilidades representam efetivos caminhos de transferência de recursos públicos para o sistema privado.

Em paralelo, também é exposto o movimento de grupos que partem de retrocessos na educação, apresentando outras funções sociais para a escola, como a militarização ou a

12 Colemarx: Centro de Estudos em Marxismo e Educação.

educação domiciliar (*Homeschooling*). E, em um contexto reacionário, ideias representadas pela direita e pela extrema-direita, como o movimento "Escola Sem Partido", vêm assolando o país, inclusive nas discussões legislativas.

Neste capítulo, ainda é debatido de que forma instrumentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e reformas atuais, de caráter mercantil, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do ensino médio, vêm contribuindo para a formação de uma força de trabalho subserviente e tecnicista.

Por fim, neste capítulo, expõe-se como a venda de Sistemas Privados de Ensino (SPE) e como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) vêm sendo utilizados por corporações para recebimento de recursos públicos, a ponto de contabilizarem matrículas na educação básica pública como ativos.

O Capítulo 4 – "A participação do grupo Cogna Educação na consolidação da financeirização da educação básica" apresenta o papel de destaque do grupo no cenário da educação no Brasil. O capítulo expõe a trajetória da empresa, a partir de 2007, quando ocorreu a abertura de capital na Bolsa de Valores, demonstrando como o grupo se transformou em um oligopólio no segmento do ensino superior, alcançado por meio de compras e fusões de diversos centros e faculdades espalhadas pelo país. E, ainda, por quais motivos e de que forma, a partir de 2016, o grupo Kroton/Cogna passou a dirigir seus investimentos para o ensino básico, adentrando esse espaço pela oferta de produtos como livros e licitações para fornecimento de livros, material didático, plataformas e cursos de línguas e serviços, principalmente pela oferta e disponibilização de modelos de gestão para escolas públicas e particulares de ensino básico.

Por fim, no Capítulo 5, é feita a síntese das discussões e análises realizadas, destacando-se os pontos mais relevantes e significativos da pesquisa, no mesmo tempo que indica a necessidade de novas pesquisas sobre o tema.

2.1 TRABALHO, EDUCAÇÃO E ESCOLA

Para conceituarmos educação, é imprescindível relacioná-la ao conceito de trabalho. Nesse sentido, Saviani (2007) cita Bergson quando, em um trecho de "Evolução Criadora", o autor (Bergson, em uma publicação do ano de 1979) descreve que o homem poderia ser denominado *Homo Faber* e não *Homo Sapiens*, dada "a faculdade de fabricar objetos artificiais, sobretudo ferramentas para fazer ferramentas e de diversificar ao infinito a fabricação delas" (Bergson, 1979, p. 178-179).

Mesmo com essa definição, Saviani (2007, p. 153) destaca que, para Bergson, a capacidade de fabricar objetos não era suficiente para definir a essência humana.

Enquanto os animais se adaptam à natureza, o homem, contando com sua organização corporal, a transforma com alguma intencionalidade no sentido de atender seus anseios mais imediatos e até mesmo sua sobrevivência. A esse agir dá-se o nome de trabalho, como nos apresenta Lessa:

> O conceito de trabalho [...]: é a atividade humana que transforma a natureza nos bens necessários à reprodução social. Neste preciso sentido é a categoria fundante do mundo dos homens. É no trabalho que se efetiva o salto ontológico que retira a existência humana das determinações meramente biológicas. Sendo assim, não pode haver existência social sem trabalho (Lessa, 2012, p. 25).

Se a existência humana não é dada ao homem pela natureza, ela deve ser produzida pelo próprio homem. É nesse sentido o entendimento de Saviani quando afirma "que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem" (Saviani, 2007, p. 154), necessitando, para isso, de um processo educativo.

Ao relacionar-se com a natureza, o animal o faz por instinto, enquanto o homem necessita, antes, da reflexão. Nesse sentido, Braverman afirma que:

> [...] o que distingue o pior arquiteto da melhor das abelhas é que o arquiteto figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade (Braverman, 1987, p. 49-50).

O fenômeno relacional estabelecido entre natureza e homem, induzido pela reflexão, torna-se possível a partir do ato de educar-se: "o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (Saviani, 2020, p. 14).

Nas comunidades primitivas havia uma intensa relação entre trabalho e educação, que chegava a ser dialética: enquanto os homens produziam para sua sobrevivência, educavam-se. Para os primeiros grupos sociais, chamados de comunismo primitivo, não existia escola

ou um processo formativo, como veio a ocorrer posteriormente. A educação se dava pela apropriação dos meios de existência, sendo que as comunidades se educavam e educavam as próximas gerações. A educação ocorria por meio da vida concreta, de forma espontânea, com a intenção de sobrevivência e adaptação ao mundo. As experiências que eram bem-sucedidas se mantinham, formando o acervo da cultura humana. O homem, na relação com os outros e com a natureza, se desenvolvia. E esse processo coincidia com a educação.

Com o desenvolvimento da produção, todavia, surge a divisão do trabalho, bem como a apropriação privada da terra. E aquilo que era comum aos homens passa a ser dividido, dando origem a classes sociais: proprietários e não proprietários.

Embora o trabalho defina a essência do homem, que dele necessita para subsistir, com a divisão de classes, os proprietários deixam de trabalhar e passam a viver do trabalho daqueles que são destituídos de propriedade. E é nessa quadra histórica, fruto do movimento de formação de classes, que se dá a ruptura entre educação e trabalho.

Vale ressaltar que a educação também sofreu um profundo processo segregacionista, caracterizado por uma educação destinada aos homens livres e outra para escravos e serviçais, voltada ao adestramento para a execução de atividades rotineiras. Outro não é o entendimento de Saviani, quando este atesta que:

> A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (Saviani, 2007, p. 155).

A escola surge como um local de acolhimento àquela classe que prescindia do próprio trabalho, pois vivia do trabalho alheio, ou seja, dos que dispunham de tempo livre e podiam lançar mão do trabalho intelectual. Como descreve Saviani, "a origem da palavra escola (do grego *skolé* = lazer, tempo livre, ócio e, por extensão, ocupação dos homens que dispõem de lazer; estudo)" (Saviani, 2020, p. 11). E a educação, originariamente identificada com trabalho, deste se dissocia. É quando se inicia o processo de institucionalização da escola e, em paralelo, o aprofundamento da divisão do trabalho e o surgimento da sociedade de classes, como bem demonstra Manacorda ao relacionar instrução e escola:

> A separação entre instrução e trabalho, a discriminação entre a instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos, e a definição da instrução "institucionalizada" como *institutio oratoria*, isto é, como formação do governante para a arte da palavra entendida como arte de governar (o "dizer", ao qual se associa a arte das armas, que é o "fazer" dos dominantes); trata-se, também, da exclusão dessa arte de todo indivíduo das classes dominadas, considerado um "charlatão demagogo", um *meduti*. A consciência da separação entre as duas formações do homem tem a sua expressão literária nas chamadas "sátiras dos ofícios". Logo esse processo de inculturação se transforma numa instrução que cada vez mais define o seu lugar como uma "escola", destinada à transmissão de uma cultura livresca codificada, numa áspera e sádica relação pedagógica (Manacorda, 1989, p. 356).

A separação entre escola e trabalho é acompanhada da distinção dos trabalhos manual e intelectual. Há, de um lado, a educação síncrona ao processo de trabalho, sem preparo escolar e, do outro lado, a educação, em sua forma escolar, destinada ao trabalho intelectual, que abarcará uma preparação para liderança em diversas áreas da sociedade. Nessa toada, conforme cita Sobral *et al.*, ao se referir ao pensamento de Gramsci:

> Para que uma classe pudesse ter o controle da ordem social sobre a outra, foi necessário separar trabalho manual e intelectual, ou seja, o controle da produção e os meios de produção, de forma que aqueles que produzem a riqueza social perdessem o conhecimento total do processo de produção (Sobral *et al.*, 2016, p. 189).

Com o processo de industrialização e o consequente êxodo rural, e a necessidade de se generalizar a escrita, vindo o direito positivo[1] substituir o direito natural, a sociedade ascende para a consolidação de uma nova ordem social.

Com a Revolução Industrial, surge a necessidade de reorganização das relações sociais. A economia de subsistência, predominante até a sociedade feudal, passa a ser substituída por uma produção voltada para excedentes, desenvolvendo, a passos largos, o comércio, migrando para a uma sociedade capitalista.

Desponta, então, a necessidade de se educar o trabalhador, não para igualá-lo à classe burguesa, mas para profissionalizá-lo. Com a chegada das máquinas, abre-se o caminho para a objetivação e a simplificação do trabalho, reduzindo a visão do todo que se tinha enquanto artesão, até o final da sociedade feudal: “a divisão pormenorizada do trabalho destrói ocupações consideradas neste sentido, e torna o trabalhador inapto a acompanhar qualquer processo completo de produção” (Braverman, 1987, p. 72).

Passa-se a se exigir do trabalhador condições mínimas para o domínio do funcionamento e da manutenção das máquinas dentro do sistema produtivo. No entanto, como descreve Braverman, este é um processo sem volta para o trabalhador:

> Quanto mais a ciência é incorporada no processo de trabalho, tanto menos o trabalhador compreende o processo; quanto mais um complicado produto intelectual se torne a máquina, tanto menos controle e compreensão da máquina tem o trabalhador (Braverman, 1987, p. 360).

Até o início do processo de industrialização, para o trabalhador, o conceito de qualificação estava relacionado com o domínio do ofício em seu conjunto (conhecimento de materiais, processos e habilidades manuais). A partir de então, a divisão de tarefas, dentro do novo modo de produção (capitalista), significou para o trabalhador o estabelecimento de um novo conceito de qualificação, agora dirigido a parcelas do processo de produção, e não mais a visão do todo produtivo. Ademais, tem-se o acirramento da divisão de classes e o consequente aprofundamento do domínio do processo de trabalho pela classe burguesa.

1 Como descreve Saviani (2020, p. 12): “A vida urbana, cuja base é a indústria, rege-se por normas que ultrapassam o direito natural, sendo codificadas no chamado “direito positivo” que, dado o seu caráter convencional, formalizado, sistemático, se expressa em termos escritos”.

A escola foi a forma encontrada para generalizar as funções intelectuais na sociedade. Além de ser o meio para a alfabetização básica, a escola também tinha, como papel, a socialização da vida na cidade. O convívio social, antes predominante no meio rural, passa a ocorrer nos centros urbanos, contando a enorme contribuição da escola para esse processo.

Aos países denominados como potências no início da era Moderna, caberá a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando popularizar a escola básica.

Nesse novo contexto, trabalho e educação reestabelecem os laços. E o novo formato escolar, objetivando a universalização da escola primária, concebido pela classe burguesa, torna-se a principal forma de educação. Afinal, para se tornar cidadão, participar da vida na cidade e se tornar um trabalhador produtivo, era necessária a cultura letrada, pois a instrução garantiria os direitos subjetivos de cada um.

Além da necessidade de se qualificar para a força de trabalho, a alfabetização e o sistema numérico também eram importantes para a sociedade que se formava, capitalista: "A capacidade de ler, escrever e efetuar operações aritméticas simples é uma exigência do meio urbano, não precisamente pelas funções, mas também para o consumo, para concordância com as normas da sociedade e obediência à lei" (Braverman, 1987, p. 369).

Sendo a cultura letrada um processo formalizado e sistemático, o processo educativo que ascendia também deveria ser sistemático.

Embora a escola se apresente como uma proposta para toda a sociedade, passa a existir a educação técnica e instrumentalizada voltada à execução do trabalho, ou seja, destinada à classe trabalhadora, e a educação intelectualizada, destinada à elite, permitindo a formação com amplo domínio teórico.

2.2 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

O trabalho como princípio educativo não significa apenas a preparação para o trabalho, mas também um princípio educativo que permeia o conhecimento e a preparação para uma formação para o trabalho. O trabalho vem como ordenador do conteúdo integrador dos currículos.

> De modo geral, podemos considerar que esse conceito – trabalho como princípio educativo – compreende três significados: num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo visto que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Assim entendido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. Em um segundo sentido, o trabalho é princípio educativo, posto que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente, o trabalho é princípio educativo, num terceiro sentido, ao determinar a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (Saviani, 2020, p. 24).

Segundo Saviani (2007), o sistema de ensino que define a educação básica, no Brasil, formado pelos níveis fundamental e médio, corresponde à escola unitária de Gramsci.

Desse modo, ainda com Saviani, a educação infantil proporcionará conteúdo e forma ao desenvolvimento das atividades-guia de cada período da vida dos indivíduos, tendo no primeiro ano de vida a "atividade emocional direta com o adulto" como atividade guia, pois a criança depende dessa comunicação para interagir. Do segundo ao terceiro ano de vida, a atividade-guia é a "atividade objetal manipulatória", momento em que a criança organizará intencionalmente conteúdos, meios e procedimentos. Na idade pré-escolar (4º e 5º anos), ocorrerá a "brincadeira de papéis sociais" como atividade-guia, proporcionando à criança a "apropriação do acervo cultural da humanidade, superando-se as concepções naturalizantes do ato de brincar" (Saviani, 2020, p. 25).

Após a transição da educação infantil para a próxima etapa, e tendo como ponto de partida o trabalho como princípio educativo, o ensino fundamental representa o reflexo de como está organizada a sociedade atual, colocando a necessidade de um rol de conhecimento mínimo sem o qual não é possível ser um cidadão e participar ativamente da vida em sociedade.

A formação no ensino fundamental será composta por linguagem escrita; matemática; ciências da sociedade, correspondentes às disciplinas de história e geografia; ciências naturais, aquelas que abrangem as leis que regem a natureza; ciências sociais, disciplinadoras das relações entre os homens e as formas como organizam as suas respectivas regras, possibilitando identificar direitos e deveres, e compõem, junto à educação artística e educação física, o currículo elementar e se apresentam como o mínimo para a formação do cidadão. Nesse período de aprendizagem, a relação entre trabalho e educação será implícita e indireta. A escola não fará referência ao trabalho; no entanto, este orienta e determina o currículo escolar, com base nas exigências da sociedade:

> Aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade (Saviani, 2007, p. 160).

No ensino médio, a relação entre educação e trabalho se dará de maneira explícita e direta. É o momento em que o saber adquire autonomia. E o principal papel da escola, nesse período, será o de recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho, pois alinhará o conhecimento à atividade prática, ofertando a multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes ao aluno. É ainda no ensino médio que o estudante terá acesso à ciência, às leis da física, da química e terá a possibilidade de transformar o conhecimento em "potência material no processo de produção" (Saviani, 2007, p. 160). O objetivo dessa etapa não será de reproduzir, na escola, o processo produtivo, mas sim de propiciar ao jovem o domínio das técnicas diversificadas utilizadas na produção.

Embora a Base Nacional Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio apresentem o afunilamento do conhecimento por competências específicas, como será debatido e aprofundado no próximo capítulo, o que se espera do ensino médio é que ele ofereça ferramentas para uma formação geral, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade.

À educação superior caberá possibilitar a participação plena do jovem para a vida cultural, momento em que o estudante conhecerá e aprofundará a discussão dos problemas que afetam o homem contemporâneo, além do objetivo de formar profissionais de nível universitário.

Embora o esperado seja que o jovem avance para o ensino superior, ao final da educação básica o estudante pode vincular-se ao processo produtivo, indo direto para o trabalho. No entanto, nesse cenário, o mais provável é que ele ocupe posições profissionais de trabalhos manuais e, muitas vezes, precarizados.

Retomando o tema da escola unitária de Gramsci, é forçoso afirmar que ela é dotada de particular metodologia, como aponta Sobral *et al.*:

> A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao método de ensino, mas também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O nível inicial da escola elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções "instrumentais" da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver sobretudo a parte relativa aos "direitos e deveres", atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. O problema didático a resolver é o de abrandar e fecundar a orientação dogmática que não pode existir nestes primeiros anos. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que aos quinze ou dezesseis anos, já deveriam estar concluídos todos os graus da escola unitária (Gramsci, 2004, p. 37 apud Sobral *et al.* 2016, p. 185-186).

Sobral *et al.* (2016) relata, ainda, que a concepção de escola unitária foi desenvolvida por Gramsci como resposta à crise enfrentada pelo sistema educacional italiano, no século XX, durante o governo de Mussolini, quando Giovanni Gentile foi Ministro da Educação. O período, compreendido entre 1922 e 1923, foi denominado de "Reformas Gentile", e significou uma ampla modificação no sistema educacional. O objetivo de Gentile era ter uma escola disseminadora do ideário fascista, mantendo a ordem vigente e formando uma força de trabalho necessária e subserviente ao capitalismo, que estava em ascensão na Itália. Essa força de trabalho deveria ser voltada à indústria, e a educação humanística, predominante até então, passou a ter um esvaziamento severo de conteúdo. É interessante notar que entre as medidas adotadas por Gentile estava a escolha dos reitores para universidades, alterações nos gastos públicos com educação e modificações curriculares que tinham como ênfase disciplinas tradicionais de conteúdo religioso.

Para se chegar a uma alternativa para a crise no sistema de educação, Gramsci descreve, no intitulado Caderno 12, como se encontra o sistema escolar e, com base na sua análise, propõe a Escola Unitária:

> Naquela época, o debate sobre essa questão[2] consagrou duas propostas com terminologia específica: a “escola do trabalho”, identificada como escola profissionalizante; e a “escola do saber desinteressado”, identificada como uma escola humanista, porém, que não nega a necessidade da formação técnica do trabalhador. A esta última, Gramsci se filia, posteriormente, desenvolvendo-a nos termos da Escola Unitária (Sobral *et al.*, 2016, p. 179).

A Escola Unitária, que se constituíra como uma proposta político-educacional, com alicerces nos pressupostos marxianos, foi pensada por Gramsci considerando um momento de transição do capitalismo para o comunismo. Tinha como uma de suas propostas não retroceder nos métodos pedagógicos da escola tradicional. Gramsci compreendia a necessidade de reformar o sistema educacional para formar profissionais para a indústria, mas não da forma como as alterações foram conduzidas por Gentile. Outras características da Escola Unitária seriam a manutenção de matérias que provocassem o desenvolvimento intelectual que o ensino do grego e do latim possibilitavam, a aplicação do estudo em sua forma desinteressada, no sentido de não se ater às finalidades práticas imediatas, mas da riqueza de conhecimento em noções concretas.

A Escola Unitária é pensada por Gramsci no sentido de ser única para todos, não havendo diferenças entre classes. É única, também, por ter como objetivo formar tanto para o trabalho manual como intelectual. A concepção é de que, após adquirir uma base sólida, por meio da escola, o aluno tenha se apropriado do legado dos conhecimentos produzidos pelo conjunto da humanidade, e a partir de concluída essa etapa é que o indivíduo estaria apto para uma escola técnica ou para o processo de trabalho. Dessa forma, na concepção Gramsciana, a escola possibilita o ingresso ao processo do trabalho, mas não serve exclusivamente a esse objetivo. O trabalho, porém, não é o trabalho alienado ou que simplesmente insira jovens no mercado de trabalho, mas, sim, é o princípio educativo universal da Escola Unitária, que terá como objetivo preparar os novos indivíduos para a concretização da liberdade, uma vez que a escola forma indivíduos com capacidade de direção técnica e política. A educação, na visão da Escola Unitária, é emancipatória, pois possibilita à classe trabalhadora desenvolver a função de dirigente do processo produtivo e, consequentemente, transformar a sociedade.

Embora Saviani traga pontos similares entre o nosso sistema de ensino e a Escola Unitária, no que tange ao trabalho como princípio educativo, Gramsci preconiza que, antes da Escola Unitária, a criança tinha acesso a uma rede de creches e outras instituições que lhe permitam familiaridade com a disciplina coletiva, além de noções e aptidões pré-escolares, o que também é um ponto similar ao nosso sistema. Além disso, há outras características importantes:

2 Sobral *et al.* (2016) refere-se ao termo “questão” quanto à polêmica em torno da dualidade entre a escola profissional e a de cultura geral, que na época envolvia intelectuais, revolucionários e educadores, desde o advento da Revolução Industrial, estando no centro dos debates políticos na década de 1920, na Itália. Nesse debate, Gramsci teria sido um dos protagonistas.

> De fato, a escola unitária deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual, etc. (Gramsci, 2004, p. 38 apud Sobral ***et al., 2016***, p. 186-187).

É possível observar, em nosso sistema educacional, que essas últimas características elencadas por Sobral *et al*. (2016) – organização em tempo integral e com uma formação mais integral - podem ser observadas em algumas escolas particulares brasileiras, demonstrando que capacidade técnica para a execução do modelo em análise já existe. Inclusive, na esfera pública também se pode citar alguns exemplos de proximidade com o modelo de Gramsci, como os CIEPS (Centros Integrados de Educação Pública), criados na década de 1980 por Darcy Ribeiro, Secretário da Educação do Rio de Janeiro, no Governo de Leonel Brizola:

> [...] se desvelou a histórica elitização da escola pública, mas ao mesmo tempo assinalamos possibilidades de avanço, em direção a uma educação de tempo integral. Que tenha por finalidade atender aos interesses coletivos de aprendizagem e formação humana, sobretudo de classes populares. Indistintamente, os CIEPS representam um encontro qualitativo com a expressão de vida desses sujeitos, cujas linhas mestras traziam a possibilidade de aproximação do sentido unitário de cunho gramsciano (Chagas, 2012, p. 138).

No entanto, aplicar esse modelo pensado por Gramsci, no sistema público, em sua integridade, significaria investimento financeiro. E investimento não é o foco do Estado para a rede pública, dada a aprovação recente (2016) da Emenda Constitucional nº 95, mais conhecida como "PEC da Morte"[3], com reduções drásticas no campo da educação e da saúde.

Atualmente podemos perceber que o ensino básico público, considerando a BNCC e a reforma do ensino médio, vem preconizando o trabalho como princípio educativo; porém, de forma precoce, quer por meio de uma ruptura do aluno com os anos propostos pelo sistema educacional, devido às condições econômicas e financeiras impostas aos filhos da classe trabalhadora, quer por uma educação falha, quer pela oferta exclusiva de cursos profissionalizantes.

As propostas atuais para a educação básica pública vêm contribuindo para os ditames do mercado e vão ao encontro dos relatórios internacionais, principalmente do Fundo Monetário Internacional/FMI e do Banco Mundial, dada a submissão do Estado às pressões internacionais. Esses relatórios, que serão mais detalhadamente debatidos no próximo capítulo, entendem a educação como uma técnica social produtora e intensificadora da capacidade de trabalho, estabelecendo a correlação direta da instrução

3 O Novo Regime Fiscal, definido pela Emenda Constitucional n.º 95 (Brasil, 2016), com vigência entre 2017 e 2037, prevê que o crescimento da despesa pública primária não poderá exceder as despesas primárias de 2016 acrescido do reajuste inflacionário, ou seja, houve o congelamento dessas despesas, entre elas saúde e educação.

com a submissão ao mercado de trabalho e à economia. As políticas neoliberais prometem à força de trabalho, prematura e em formação, empregabilidade e ascensão social, quando na verdade o que está se formando é uma força de trabalho para condições precárias de emprego. As premissas da educação básica pública estão alinhadas com políticas neoliberais de concepções tecnicistas e reducionistas, em atrito com concepções pedagógicas de uma educação emancipatória e democrática.

2.3 EDUCAÇÃO E ESCOLA

Os conceitos de educação, escola e currículo estão entrelaçados, e, para entendê-los, é necessário analisar o contexto em que cada um desses pontos são formados e dentro de qual projeto de sociedade.

A escola, como anteriormente tratado, surge dentro de uma sociedade capitalista, formada na transição do século XVI para XVII, que se consolidou no cenário das Revoluções Francesa e Industrial, ou seja, dentro de um quadro de valorização do indivíduo disciplinado ao trabalho.

Cury recorre a um texto de Thomas Marshall (1967) para explicar a imposição da instrução escolar de crianças na Inglaterra do século XIX, tendo como base os direitos sociais integrantes da cidadania. Sendo a educação um pré-requisito para a liberdade social e para o exercício de outros direitos, a imposição do ato de instruir não entraria em conflito com outros direitos civis. Para o pensamento liberal e burguês, a educação seria ferramenta para constituir eleitorado, trabalhadores qualificados e homens livres.

> No período inicial da educação pública na Inglaterra, os direitos eram mínimos e iguais. Mas, como já observamos, ao direito veio corresponder uma obrigação, não apenas porque o cidadão tenha uma obrigação para consigo mesmo, assim como um direito de desenvolver o que se encontra latente dentro de si – um dever que nem a criança nem o pai podem apreciar em toda a sua extensão – mas porque a sociedade reconheceu que ela necessitava de uma população educada (Marshall, 1967, p. 99, apud Cury, 2002, p. 251).

No século XIX, países como Inglaterra, França, Alemanha e outros países europeus realizaram reformas educativas, combinando pensamento liberal com intervenção do Estado, com o objetivo de manter o controle sobre a educação e a escola:

> A escola nasceu sob a égide capitalista e burguesa no sec. XVIII. Os sistemas nacionais de ensino vieram como instrumentos de democratização, no século XIX, implementando o conceito de escola pública estatal, com a função de converter súditos em cidadãos. A organização dos sistemas nacionais de ensino se baseavam no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. E a educação veio como ferramenta para que o povo pudesse controlar quem governava, e atendia aos interesses da classe burguesa, que havia se consolidado no poder. Assim nasce a escola pública universal, obrigatória, gratuita e laica (Saviani, 2018, p. XII).

Com relação ao domínio do Estado, Cury complementa:

> Apesar desse direito não constar do estado de natureza ou mesmo entre os chamados direitos naturais, será no contexto da aceitação ou da recusa a essa forma de encarar o nascimento da sociedade moderna que a instrução lentamente ganhará destaque. Ora ela é o caminho para que as Luzes (Universais) se acendam em cada indivíduo, a fim de que todos possam usufruir da igualdade de oportunidades e avançar diferencialmente em direção ao mérito, ora ela é uma função do Estado, a fim de evitar que o direito individual não disciplinado venha a se tornar privilégio de poucos (Cury, 2002, p. 248).

O modo de produção capitalista delineará qual sujeito se deseja formar e quais os princípios que devem mover esse sujeito. Assim, o modelo no qual a escola foi criada será reflexo dos interesses do capitalismo. E, sendo a escola a representação da forma-conteúdo da relação entre sociedade e educação, o currículo será pensado e materializado também a partir do modo de produção capitalista.

Conceitualmente, vale destacar que o tempo todo somos submetidos à educação. Aprender é uma atividade essencialmente humana. O conhecimento do senso comum, ou o conhecimento sobre variados temas, ocorre independente da escola, como nos mostraram as sociedades primitivas, que repassaram o conhecimento de geração para geração durante séculos, como bem demonstra Cara:

> [...] é possível afirmar que educação é *apropriação de cultura*, de tudo aquilo que o ser humano criou e cria para além da natureza. As comunidades, as sociedades, os Estados, as línguas, as linguagens, os valores, as religiões, as artes, as ciências, os esportes, a democracia e todas as outras formas de deliberação e de organização da administração pública e do poder; enfim, tudo que é criado pelos seres humanos pode ser chamado de cultura e são expressões vivas da história de um povo, de alguns povos, de muitos povos e, em alguns casos, de toda a humanidade (Cara, 2019, on-line).

Com o avanço das ferramentas tecnológicas, fomos submetidos, constantemente, a diversos tipos de conhecimento em curtos períodos de tempo. Dessa forma, como exemplo, podemos categorizar a educação: educação popular, educação nos movimentos sociais, educação política, educação no seio da família, entre vários outros tipos, e educação escolar. No entanto, o que diferencia a educação escolar dos demais tipos de educação é que o primeiro, além de se vincular à questão do saber e do conhecimento, consolida-se como o saber elaborado e sistematizado.

Dessa forma, a educação escolar, para ter seu objetivo alcançado, necessita de ferramentas. O currículo escolar passa a ser um instrumento essencial, pois define o conteúdo a ser transmitido, dentro de um espaço e período pré-determinado:

> Currículo é entendido comumente como a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, no que coincide com o termo programa. Entretanto, no âmbito dos especialistas nessa matéria, tem prevalecido a tendência a se considerar o currículo como sendo o conjunto das atividades (incluindo o material físico e humano a elas destinado) que cumprem com vistas a determinado fim. Este pode ser considerado o conceito ampliado de currículo, pois no que toca à escola, abrange os elementos a ela relacionado (Saviani, 2020, p. 7-8).

A escola, como a conhecemos hoje, tem como função a transmissão-assimilação do conhecimento sistematizado. E o currículo, que representa a escola em funcionamento, e que cada vez mais passa a compreender as diversas atividades, torna-se o "conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola" (Saviani, 2020, p. 9), tendo seu conteúdo, ou seja, a seleção de saberes determinado pelas necessidades sociais que se transformam em objetivos educativos. Os conhecimentos que devem integrar o currículo são também utilizados para a formação dos professores.

Porém, não basta a existência do saber sistematizado, que é necessário para a transmissão e assimilação do conhecimento, condições para que o fenômeno ocorra. O "saber escolar" necessita ser dosado e sequenciado, de modo que a "criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio" (Saviani, 2020, p. 9). Em um movimento dialético, a assimilação do conhecimento elaborado se dá sobrepondo um conhecimento já existente pelas experiências já vividas, enriquecendo ou excluindo o conhecimento adquirido espontaneamente pela experiência de vida e pela cultura popular:

> O papel da escola democrática será, pois, o de viabilizar a toda a população o acesso à cultura letrada [...] para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam. Portanto, de nada adiantaria democratizar a escola, isto é, expandi-la de modo a torná-la acessível a toda a população se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado (Saviani, 2018, p. 10).

Voltando ao contexto histórico do surgimento da escola e da materialização da escola e do currículo como reflexo de uma sociedade, é fundamental trazer a correlação entre sociedade, escola e currículo para os tempos atuais.

As últimas décadas têm sido marcadas pela intensificação de um projeto neoliberal do capitalismo. O professor Eduardo Girotto, em aula ministrada para o Departamento de Formação de Professores do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo (USP)[4], apresenta algumas características marcantes desse período:

a. ampla precarização do trabalho, com aprovação, em vários países, de reformas que ampliam a jornada de trabalho e a flexibilização de contratos;

b. espoliação de direitos; e

c. genocídios, no sentido de ampliação da violência, principalmente ligada a classes, raças e gêneros.

As forças neoliberais buscam demonstrar que não há lugar para outras formas de sociedade, a não ser o neoliberalismo, e que cabe a cada indivíduo se adaptar a esse processo.

No Brasil, há elementos da sociedade capitalista que são específicos. Girotto cita Milton Santos e o conceito de formação socioespacial para demonstrar que cada sociedade

4 Aula disponível no Canal Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=bK2WBpND-GA. Acesso: 30 set. 2021.

tem suas particularidades, em suas respectivas formações. E é como trata o tema Milton Santos, ao referenciar produção e organização local:

> A diferença entre os lugares são o resultado do arranjo espacial dos modos de produção particulares. O “valor” de cada local depende de níveis qualitativos e quantitativos dos modos de produção e da maneira como eles se combinam. Assim, a organização local da sociedade e do espaço reproduz a ordem internacional (Santos, 1974, p. 8).

Dessa forma, escola e currículo, dentro do contexto brasileiro e de alguns países latino- americanos, terão características diferentes daquelas existentes em países europeus e norte- americanos, por exemplo.

No contexto brasileiro, podemos ver cada vez mais organismos privados, alguns, inclusive, ditos sem fins lucrativos, vinculados a grandes empresas, com o objetivo de tornar a educação não mais um direito, mas sim uma mercadoria. Esses organismos seguem ditando o que deve ser a educação, a escola e o currículo.

Educação, escola e currículo são reflexos da sociedade. Logo, são campos de disputa ideológica e pontos centrais para as forças hegemônicas.

2.4 ESCOLA COMO DISPUTA DE CAMPO IDEOLÓGICO –TEORIAS EDUCACIONAIS QUE VISAM ARTICULAR OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

Há várias teorias educacionais como reflexo da escola enquanto disputa de campo ideológico, e algumas são mais utilizadas em determinadas épocas como consequência e reprodução de algum momento da história, e outras mais comuns e constantes, como a escola tradicional e a escola nova.

Saviani (2018) aborda algumas teorias no livro *Escola e Democracia*, tendo como ponto de partida a questão da marginalização. A partir do cenário constatado no Brasil, e em países da América Latina, com um alto número de crianças que se encontram sem acesso às escolas, ou dentro do contexto de deserção, ainda que em idade escolar, da escola primária, em condições de semianalfabetismo, ou analfabetismo potencial, o autor discute a marginalização enquanto fenômeno da escolarização, avaliando a relação entre educação e sociedade. Dessa forma, ele separa as principais teorias em dois grupos: teorias não críticas e teorias crítico-reprodutivistas.

No primeiro grupo se enquadram as teorias que entendem a marginalidade como um fenômeno acidental, um desvio que deve ser corrigido por meio da educação, garantindo, assim, uma sociedade igualitária e harmoniosa, com integração entre seus membros. A educação, para esse grupo de teorias, é autônoma e deve ser compreendida a partir dela mesma. Na relação com a sociedade, a educação terá um papel de conformação social, e, para esse conjunto de teorias, ela é um instrumento de equalização social, logo, de superação da marginalidade - o que Saviani denominou de “teorias não críticas”. Nesse grupo, ele incluiu as teorias da pedagogia tradicional, da pedagogia nova e da pedagogia tecnicista.

A pedagogia tradicional baseia-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado, e concebe a educação como o meio de consolidação dos interesses da classe burguesa, que, para transpor a barreira da opressão e da ignorância, e transformar os cidadãos em indivíduos esclarecidos, lançará mão da educação. Para essa teoria, a causa da marginalidade é a ignorância, e a escola será a forma de equacionar o problema.

A pedagogia tradicional tem as escolas organizadas na forma de classes. É centrada na figura do professor, detentor do conhecimento, enquanto que ao aluno caberá assimilar os conhecimentos acumulados e sistematizados, ou seja, o acervo cultural da humanidade. A aprendizagem é mecânica e não considera as especificidades de cada indivíduo. E é nesse ponto que se concentram as grandes críticas porque, afinal, nem todos os indivíduos se ajustarão ao modelo. Assim, dentro da sociedade em que ela nasceu, não eram todos que ingressavam na escola, e os que ingressavam nem sempre tinham êxito; e aqueles que tinham êxito podiam, ou não, se adequar ao tipo de sociedade proposta pela classe burguesa.

A pedagogia nova surge a partir de críticas à pedagogia tradicional, ao final do século XIX, e se mostra como um movimento de reforma, embora também não tenha ultrapassado o pensamento burguês da época. Logo, não assegurava uma fundamentação que propiciasse efetivas transformações no campo social.

Nessa teoria, o aluno passa a ser a figura central, e não mais o professor, que se torna um facilitador da aprendizagem, com a função de estimular e orientar a aprendizagem. A dinâmica em sala de aula também muda, priorizando atividades em grupo pela área de interesse.

> Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (Saviani, 2018, p. 8).

Para os defensores da pedagogia nova (ou escolanovismo), o fenômeno da marginalidade deixa de ser reflexo da ignorância, como era tratado na pedagogia tradicional, e passa a ser uma consequência daqueles que são rejeitados, fruto de um processo de inadaptação ou desajustamento. A educação, então, corrobora para o processo de equalização quando possibilita o ajustamento e a adaptação dos indivíduos à sociedade, perante o sentimento de aceitação do grupo, corrigindo, assim, o processo da marginalidade.

O custo para as escolas que utilizavam essa metodologia era muito alto, pois necessitava-se de estruturas maiores e melhores, com bibliotecas e bom material didático. Dessa forma, esse modelo de pedagogia ficou restrito a grupos de elites que, de fato, tiveram um ensino aprimorado. No entanto, causou um sentimento de frustração para a escola e para o docente que tinha em mente a existência da nova proposta, mas, por questões financeiras, não conseguia ou não podia implementá-la. Logo, a pedagogia nova, além de não resolver o problema da marginalidade, ainda o acentuou.

Além do alto custo, a pedagogia nova recebia críticas quanto ao processo de descentralização do professor que, enquanto pedagogia tradicional, era a figura que dominava as grandes áreas de conhecimento. Além disso, a nova teoria recebia críticas também por representar um afrouxamento na disciplina exigida em sala de aula e por não priorizar os conhecimentos historicamente produzidos. Como característica das pedagogias chamadas de não-críticas por Saviani, ela também não conseguiu resolver o problema da desigualdade social.

Já na primeira metade do século XX, surgiu uma nova pedagogia, a pedagogia tecnicista, a partir das críticas à escola nova, teoria que não tem o foco no professor, como na escola tradicional, e não tem o foco no aluno, como na escola nova. Para a tecnicista, a centralidade está no processo e, com isso, ela se aproxima do modo de produção taylorista-fordista, predominante nos países capitalistas no pós-Revolução Industrial, pois ressalta termos como "eficácia" e "eficiência".

No Brasil, essa teoria pedagógica tomou força a partir do Golpe Militar de 1964, com acordos entre Brasil e Estados Unidos que marcaram o período, facilitando a entrada de fábricas estrangeiras no país, e, com isso, demandaram força de trabalho técnica. O alto índice de repetência e de evasão das escolas, fator comum nos países latino-americanos, e a necessidade dessa força de trabalho, nos moldes capitalistas, impulsionaram os militares a instigar a adoção da pedagogia tecnicista.

A teoria tem como características a neutralidade científica, a necessidade de mecanizar o processo pedagógico, a busca pela eficiência e pela produtividade e apresenta uma organização racional que busca minimizar interferências subjetivas que "pudessem pôr em risco sua eficiência" (Saviani, 2018, p. 10). O processo educativo deve ser objetivo, operacional e padronizado a partir de etapas de planejamento. A escola passa por um processo de burocratização. Assim como se observa no modelo taylorista-fordista nas fábricas, o trabalho pedagógico deve ser parcelado, com especialização de funções (supervisor, coordenador, professor, dentre outras funções). Vale salientar que o termo utilizado aqui, como uma analogia, quando aplicado à produção, significa uma reorganização na forma de trabalhar, que intensifica a produção por meio de controles, de técnicas, de vigilâncias e que explora, em muito, a mecanização: "A pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico" (Saviani, 2018, p. 12).

Enquanto na pedagogia tradicional o foco é no aprender, e no escolanovismo é no aprender a aprender, na pedagogia tecnicista é no aprender a fazer (Saviani, 2018). Tanto o professor como o aluno passam a ocupar uma posição secundária, de executores de um processo, em favorecimento à organização racional dos meios: “Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista” (Saviani, 2018, p. 12).

Assim como nas outras teorias catalogadas como ‘não-críticas” por Saviani (pedagogia tradicional e pedagogia nova), a tecnicista não visa à transformação do indivíduo, mas à adaptação ao modelo vigente, ou seja, o capitalismo. A escola se torna um subsistema do sistema que é o modo de produção capitalista.

O fenômeno da marginalidade na teoria tecnicista é associado à incompetência, ou seja, ao sujeito ineficiente e improdutivo. A educação terá o papel de formar indivíduos eficientes, equalizando a sociedade, e “cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social” (Saviani, 2018, p. 12).

Já para o segundo grupo, teorias crítico-reprodutivistas, na concepção de Saviani há a interpretação da sociedade em sua divisão de classes, sempre antagônicas, que se colidem pela força nas condições de produção da vida material. A marginalidade, nesse caso, é compreendida como intrínseca à estrutura da sociedade, uma vez que as classes dominantes usufruem dos resultados da produção social, submetendo os demais à condição de marginalizados. A educação, nesse caso, condiz com um instrumento de discriminação social e é conexa à estrutura social, “[...] cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização” (Saviani, 2018, p. 4).

Assim, Saviani classificou como teorias crítico-reprodutivistas as concepções que percebiam a relação entre educação e sociedade, e que são “críticas” porque levam em consideração que não é possível compreender a educação se não houver uma análise das condicionantes sociais. Porém, são “reprodutivistas” pelo fato de identificarem que a função da educação consiste na reprodução da sociedade.

Este grupo abarcará a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado e a Teoria da escola Dualista, por serem, para Saviani, as teorias de maior destaque pelas suas repercussões e pelo fato de terem alcançado um maior nível de elaboração. Vale salientar que essas teorias não apresentam uma proposta pedagógica, mas buscam explicar o funcionamento da escola em sua constituição, a partir das necessidades lógica, social e histórica, dentro da sociedade capitalista.

A escola, dentro das teorias crítico-reprodutivistas, mostra sua natureza seletiva e seu caráter segregador e marginalizador, reproduzindo a dominação e a exploração da classe proletária:

> Retenhamos da concepção crítico-reprodutivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade (Saviani, 2018, p. 25).

A Teoria do sistema de ensino como violência simbólica é baseada na obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, publicada em 1975, dos autores Pierre Bordieu e Jean Claude Passaron, que consideram, como ponto de partida, que qualquer sociedade consiste em um sistema com relações de força material entre grupos e classes: "Sobre a base da força material e sob sua determinação, erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material" (Saviani, 2018, p. 15).

A violência simbólica (dominação cultural), que pode ocorrer de diversas maneiras (formação de opinião em meios de comunicação, jornais, pregação religiosa, educação familiar, dentre outras formas), impõe significados e legitimações que se transformam em violência material. Ou seja, por meio da dominação econômica, que será exercida pelas classes dominantes sobre grupos e classes dominadas, ocorrerá a violência simbólica, que nada mais é do que uma dominação cultural.

Na visão dos autores (Bordieu e Passeron), a partir da ação pedagógica institucionalizada (sistema escola), por força da autoridade pedagógica, ocorrerá a imposição arbitrária da cultura dos grupos ou classes dominantes aos grupos de dominados. Essa ação ocorrerá por meio do trabalho pedagógico secundário (o primário é considerado a família) e a forma institucionalizada (escola) reproduzirá a cultura dominante, possibilitando a manutenção da estrutura das relações de força. O sistema de ensino se caracterizará, então, como o monopólio da violência simbólica legítima: "A função da educação é a reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social" (Saviani, 2018, p. 17).

Os marginalizados, nessa teoria, serão os grupos ou classes dominadas pois, no aspecto social, é a classe que não possui força material (capital econômico), e no aspecto cultural, não possui força simbólica (capital cultural). E a educação legitimará esse cenário.

A principal crítica a essa teoria, segundo Saviani, é que "a classe dominante exerce um poder de tal modo absoluto que se torna inviável qualquer reação por parte da classe dominada. A luta de classes resulta, pois, impossível" (Saviani, 2018, p. 17).

Já a Teoria da escola como aparelho ideológico de Estado (AIE) foi desenvolvida pelo filósofo Louis Althusser, em um artigo denominado "Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado", no ano de 1970.

Segundo essa teoria, com base na reprodução das forças produtivas e nas relações de produção existentes, há, no Estado, os Aparelhos Repressivos de Estado (o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões, etc.), que usarão da violência para se impor e, posteriormente, usarão da ideologia. E há os Aparelhos

Ideológicos de Estado (AIE), que usarão da ideologia, que possui uma existência material, e, posteriormente, da violência. Enquadra-se nesse grupo o Aparelho Ideológico de Estado religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, da informação e cultural.

O AIE dominante, no sistema capitalista, será o escolar, pois "a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista" (Saviani, 2018, p. 19).

A escola agrupa, por anos, todas as crianças, perante a ideologia dominante. Ao final dos anos, alguns serão incorporados aos sistemas produtivos, outros integrarão os quadros médios, que Althusser denominará de "pequeno-burgueses de toda espécie" (Althusser, 1977, p. 64, apud Saviani, 2018, p. 19). E outros ocuparão a ponta da pirâmide e serão reprodutores da ideologia a qual foram submetidos ("agentes da repressão").

Para essa teoria, a marginalidade ocorre com a própria classe trabalhadora, que é expropriada das relações de produção, e a educação se traduzirá como uma ferramenta para perpetuar os interesses da burguesia.

Embora Althusser acredite na possibilidade da luta de classes (diferentemente dos autores da Teoria do sistema de ensino como violência simbólica - Bordieu e Passaron), ele vai ponderá-la diante do peso da dominação burguesa: "Quando (Althusser) descreve o funcionamento do AIE escolar, a luta de classes fica praticamente diluída, tal o peso que adquire aí a dominação burguesa. Eu diria, então, que a luta de classes resulta nesse caso heroica, mas inglória, já que sem nenhuma chance de êxito" (Saviani, 2018, p. 20).

A Teoria da Escola Dualista foi elaborada por C. Baudelot e R. Establet, no livro *L'École Capitaliste em France* (1971), e Saviani a denomina por essa nomenclatura porque a escola se mostra dividida em duas grandes redes, que refletem, também, a divisão da sociedade capitalista: a burguesia e o proletariado (Saviani, 2018).

Segundo Saviani, os autores dissipam "as ilusões da unidade escolar" e depois formulam seis proposições fundamentais exploradas na obra. Em suma, segundo a teoria, existem duas redes de escolarização que definem o aparelho escolar capitalista (que é um aparelho ideológico do Estado – expressão também utilizada por Althusser): secundária-superior e primária-profissional. Esse aparelho reproduzirá as relações de produção capitalistas, em proveito da classe dominante, com duas funções básicas: formação da força de trabalho e inculcação da ideologia burguesa, sendo que a primeira função – formação da força de trabalho – ocorre dentro do processo da inculcação ideológica. Assim, Saviani destaca: "a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa" (Saviani, 2018, p. 22) e isso se dá quando a escola qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando a classe operária à classe burguesa:

> Consequentemente, a escola, longe de ser um instrumento de equalização social, é duplamente um fator de marginalização: converte os trabalhadores em marginais, não apenas por referência à cultura burguesa, mas também em relação ao próprio movimento proletário, buscando arrancar do seio desse movimento (colocar à margem dele) todos aqueles que ingressam no ensino (Saviani, 2018, p. 23).

As teorias crítico-reprodutivistas tiveram influências na América Latina, na década de 1970, possibilitando estudos críticos sobre os sistemas de ensino, contribuindo com os educadores na análise do papel da educação frente aos interesses dominantes, porém, trazendo, também, um cenário de pessimismo frente à remota possibilidade de superação do problema da marginalidade (Saviani, 2018).

Saviani, percebendo que as teorias pedagógicas não proporcionavam efetivas transformações no campo social, pois ora tinham a educação como instrumento de equalização social, ora como reprodutor do papel social, identifica a necessidade de uma pedagogia que estivesse articulada com os interesses populares.

Na concepção da Saviani, era necessária uma teoria com posição revolucionária, que não estivesse a serviço da dominação e que representasse um papel efetivo de libertação da classe trabalhadora, superando os métodos da escola tradicional e da escola nova, e incorporando os avanços e os limites das teorias anteriores:

> Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão- assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 2018, p. 56).

Desta forma, em 1982 Saviani elabora, dentro da concepção dialética-materialista, os elementos de uma teoria crítica, porém não reprodutivista, a qual denomina pedagogia histórico-crítica.

O ponto de partida, na pedagogia histórico-crítica, não seria o professor, como na pedagogia tradicional, e nem o aluno, como na escola nova. Para Saviani, o ponto de partida seria a prática social, comum ao professor e ao aluno, levando em consideração que esses agentes possuem níveis de compreensão distintos.

Saviani descreve que o professor está próximo de uma “síntese precária”, uma vez que possui certa articulação dos conhecimentos e das experiências quanto à prática social. Já o aluno possui uma compreensão de caráter sincrético, pois embora acumule conhecimentos e experiências, pela própria condição de aluno já implicaria em alguma impossibilidade, considerando a articulação da experiência pedagógica durante a prática social (Saviani, 2018).

Para a pedagogia histórico-crítica, é dentro da primeira aproximação que ocorre a identificação da prática social inicial, “visto ser ela expressão do processo de produção, reprodução e transformação da cultura humana universalmente produzida e historicamente acumulada” (Lavoura; Ramos, 2020, p. 48-49).

Posteriormente à prática social inicial, ocorre o que Saviani denominará de problematização, momento em que há a identificação dos principais problemas postos pela

prática social, ou seja, o reconhecimento de quais questões precisam ser resolvidas e qual conhecimento necessita ser dominado.

A problematização é seguida à instrumentalização, momento em que são aplicados instrumentos teóricos e práticos necessários para elucidar os problemas identificados durante a prática social. Saviani descreve:

> Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. Digo transmissão direta ou indireta porque o professor pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se efetivar (Saviani, 2018, p. 57).

Contando com os instrumentos básicos, mesmo que parciais, o aluno terá condições de elaborar, de uma outra forma, o entendimento da prática social, incorporando os instrumentos culturais. Saviani denomina esse momento de catarse e, em seu entendimento, esse é considerado o ponto culminante do processo educativo por ser a passagem da síncrese à síntese, como detalha: “em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor” (Saviani, 2018, p. 58).

Lavoura e Ramos (2020, p. 49) complementam que é a catarse “[...] que permite a cada indivíduo singular a efetiva incorporação dos instrumentos culturais contidos na prática social universal humana”. Será o momento de possibilidade de construção de uma segunda natureza humana.

Finalizado o processo de transmissão-assimilação, pode-se constatar que a compreensão da prática social foi alterada. A prática social do ponto de partida será diferente da prática social do ponto de chegada, e essa transformação foi possível pela mediação da ação pedagógica, conforme conclui Saviani: “[...] e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente” (Saviani, 2018, p. 58).

A pedagogia histórico-crítica permitirá que o aluno parta do empírico, ou seja, de uma visão sensorial imediata e, pela mediação do abstrato, chegue ao concreto, compreendendo o todo como a síntese de múltiplas determinações. O papel da escola será o de possibilitar ao aluno ultrapassar essa visão inicial e ainda confusa.

Nesse sentido, Lavoura e Ramos (2020), ao se referirem à pedagogia histórico-crítica, destacam a importância da busca pela formação omnilateral dos seres humanos e pontuam, quanto ao método: “Temos usado essa expressão para apresentar uma educação que visa à totalidade da formação social, a partir das particularidades do mundo moderno, integrando trabalho, ciência e cultura no currículo, orientada pela historicidade e contradição dos conhecimentos” (Lavoura e Ramos, p. 58).

E, tendo em vista as transformações e reformas que vêm ocorrendo no Brasil nas últimas décadas, os autores destacam:

> Nesses termos, tem-se a pretensão de se considerar que os debates sobre o ensino médio integrado, o qual é atingido de morte pela atual contrarreforma, pode ser uma oportunidade fecunda para se aprofundar virtuosamente a potência da pedagogia histórico-crítica no ensino médio, como uma teoria pedagógica comprometida com a formação humana crítica e com a utopia da emancipação da classe trabalhadora (Lavoura; Ramos, 2020, p. 59).

A proposição metodológica formulada por Saviani vem resistindo ao imediatismo presente na educação brasileira, mostrando-se como uma formulação teórica consistente tanto no âmbito macro, relativo às políticas educacionais, como no nível micro, quando se trata do funcionamento das escolas, agregando cada vez mais um amplo conjunto de educadores[5] (Saviani, 2018).

5 A pedagogia histórico-crítica vêm sendo debatida em diversos seminários, congressos, palestras e aulas, como cita Saviani no prefácio à 43ª edição do livro Escola e Democracia: Seminário "Pedagogia histórico-crítica: 30 anos", dez/2009 (Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP/Araraquara); Congresso "Infância e pedagogia histórico-crítica", jun./2012 (Universidade Federal do Espírito Santo – UFES); disciplina "Pedagogia histórico-crítica: uma construção coletiva", ministrada no 2º semestre/2012 (Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP); aulas e cursos ministrados em eventos como XI Jornada do HISTEDBR, 2013 (Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE) com a temática central "A pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização"; Congresso "Pedagogia histórico-crítica: educação e desenvolvimento humano", 2015 (UNESP/Bauru); Seminário "Dermeval Saviani e a educação brasileira: construção coletiva da pedagogia histórico-crítica", 2016 (UFES/Vitória); XIV Jornada do HISTEDBR sobre o tema "Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da Revolução Russa", 2017 (Foz do Iguaçu); Congresso "Pedagogia histórico-crítica: em defesa da escola pública e democrática em tempos de projetos de 'Escola sem Partidos', 2018 (UNESP/Presidente Prudente) (Saviani, 2018, Prefácio).

A EDUCAÇÃO SOB O NEOLIBERALISMO E A NOVA GESTÃO PÚBLICA (NGP): UM NOVO NEGÓCIO!

3.1 A ASCENSÃO DO NEOLIBERALISMO E DA NOVA GESTÃO PÚBLICA

Na sociedade capitalista dividida em classes, o Estado é formado historicamente a partir das relações sociais de produção e das lutas de classes, constituindo-se como um elemento essencial da sociedade. No capitalismo, o Estado desempenha um papel fundamental na promoção da política econômica e do controle social, visando à consolidação e expansão do capital, atendendo assim aos interesses da classe burguesa, que personifica o capitalismo, conforme Mészáros (2008). A forma social-política do Estado, como o Estado de Bem-Estar Social, erigido em fins de Segunda Guerra Mundial até sua crise nos anos 1970, e o Estado Neoliberal no final do século XX, são expressões das lutas de classe pelo controle social do trabalho e da vida na sociedade burguesa.

O Estado de Bem-Estar Social buscava garantir direitos sociais e econômicos básicos aos cidadãos, mitigando algumas das desigualdades mais extremas do capitalismo por meio de políticas públicas e intervenção estatal na economia. Já o Estado Neoliberal, emergente a partir dos anos 1970 e 1980, enfatizou a redução do papel do Estado na economia, promovendo a desregulamentação, privatização e cortes nos gastos sociais, com o objetivo de favorecer o livre mercado e fortalecer o poder do capital.

Essas transformações refletem as mudanças nas relações de poder e nas estratégias adotadas pelas classes dominantes para manter e expandir seu controle sobre a produção e reprodução dos recursos econômicos e da força de trabalho. Assim, o Estado não é apenas um árbitro neutro, mas um agente ativo na promoção dos interesses da classe capitalista, ajustando suas políticas e estruturas em resposta às pressões e conflitos de classe que caracterizam a sociedade capitalista.

O Estado de Bem-Estar Social surgiu num contexto histórico específico, em que o poder político foi usado para impor medidas necessárias à acumulação e expansão do capital, ameaçadas pela crise econômica de 1929. Esse modelo visava manter a ordem capitalista dominante e garantir a expansão do capital, dado o esgotamento da fase anterior baseada nas “livres” leis do mercado. Foi durante a fase monopolista do capitalismo industrial que o Estado de Bem-Estar se consolidou, ampliando os serviços públicos de assistência em renda, habitação, previdência social, saúde e educação.

A Grã-Bretanha destacou-se na construção do Estado de Bem-Estar com importantes reformas em saúde e educação a partir de 1942, que influenciaram outros países europeus. Paralelamente, o Estado passou a intervir fortemente na economia, regulamentando atividades produtivas para gerar riqueza e controlar crises, enquanto limitava a resistência operária. Ao regular as relações entre capital e trabalho, o Estado reconheceu os sindicatos e introduziu a negociação coletiva.

Segundo Bihr (1998), o sucesso da vertente reformista social-democrata no movimento sindical, que negava a luta revolucionária pelo socialismo, resultou na aceitação de um "compromisso de classes" regulado pelo Estado. Esse movimento era composto pela nova geração de trabalhadores da fábrica taylorista-fordista, o operário massa. A social-democracia começou a se destacar, adotando o discurso da legalidade e do desenvolvimento do Estado-Nação, enquanto renunciava à luta revolucionária em favor de um compromisso dentro da dominação capitalista, oferecendo uma saída da miséria e da instabilidade que caracterizavam a condição proletária até então.

Com a crise dos anos 1970 e o processo de reestruturação produtiva do capital, a chamada "nova direita" começa a ganhar preponderância no debate político internacional, chegando ao poder na Inglaterra, com Margaret Thatcher (1979-1992) e John Major (1992-1997) e com Ronald Reagan em 1981 nos Estados Unidos. A partir de então, tem-se o início de um amplo movimento de reforma do Estado sob o ideário neoliberal e da Nova Gestão Pública (NGP), que alça o mercado como o único regulador das relações entre capital e trabalho, resultando em perdas de direitos e na precarização das condições de trabalho e de vida. Importa frisar que a reforma do Estado não elimina a regulação, mas a direciona para a (des)regulamentação das relações entre trabalho e capital, facilitando a acumulação de capital. Isso resulta em uma lógica decisória que favorece o capital privado e a produção de valor em larga escala, em detrimento dos direitos sociais.

Na década de 1990, Hood (1995) destacou uma nova abordagem na gestão pública dos países membros da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), articulada em seis dimensões principais: a) profissionalização da gestão nas organizações públicas; b) adoção de medidas explícitas e quantificáveis de desempenho; c) controle focado nos resultados; d) desagregação das unidades; e) aumento da competição no local de trabalho por meio da individualização dos pagamentos e premiações; e f) maior disciplina e parcimônia no uso dos recursos.

De acordo com Newman e Clarke (2012), o processo de reforma do Estado rumo ao "Estado Gestor" ou "Gerencialista" provoca um reordenamento significativo na esfera político-jurídica de regulação social. Hall e Gunter (2015) destacam a disseminação da NGP em diferentes graus, conforme as particularidades histórico-sociais de cada país. Justifica-se essa adoção pela alegada ineficácia e ineficiência do Estado de Bem-Estar e seus altos custos, sugerindo a necessidade de tornar a atividade governamental mais empresarial. Isso seria alcançado por meio da aplicação de técnicas de gestão, cultura e valores empresariais do setor privado.

Sob a ideologia gerencialista, mesmo quando os serviços públicos não são totalmente privatizados, é exigido que se comportem e apresentem desempenho como se operassem em um mercado competitivo, como se fossem negócios. Carvalho (2006) sintetiza os pontos principais da NGP: a) controle financeiro centralizado utilizando sistemas de informação; b) gestão hierárquica com base em avaliação de desempenho individual, de

caráter punitivo; c) crescente uso de serviços privados; d) concepção mercantil dos direitos sociais; e) desregulação do mercado de trabalho, com erosão dos acordos coletivos e aumento de acordos individuais; f) flexibilização e precarização do trabalho.

A NGP desempenha um papel crucial no reordenamento da esfera político-jurídica de regulação social em favor do capital e contra o trabalho em três aspectos principais: a) privatizações diretas de setores públicos e/ou parcerias com o setor privado, resultando na transferência de recursos públicos para o privado; b) injeção de fundos públicos, perdão e/ou redefinição de multas e impostos de empresas privadas; c) desregulamentação das relações laborais, diminuindo os custos do trabalho para o capital. Para Previtali e Fagiani (2017, p. 09):

> [...] os governos neoliberais destroem, através de intensa política de privatizações, serviços públicos como a saúde, a educação e a previdência social, criando espaços de acumulação para o setor privado em tempos de queda de lucratividade. A partir dos anos 1980, nos países economicamente centrais, e dos anos 1990 nos países periféricos, como o Brasil, o Estado promove a abertura dos mercados e libera o acesso do capital privado àquelas atividades tidas até então no âmbito do Estado de Bem-Estar Social, como de natureza pública e como um direito social.

Sob a ideologia gerencialista, mesmo quando os serviços públicos, como saúde e educação, não são diretamente privatizados, há uma demanda para que eles operem de maneira similar a um mercado competitivo. Isso implica que essas áreas devem adotar práticas e métricas de desempenho típicas do setor privado, visando eficiência, produtividade e resultados mensuráveis. Espera-se que instituições públicas de saúde e educação implementem estratégias de gestão que as tornem mais semelhantes a negócios, focando na satisfação do "cliente" e na otimização dos recursos, muitas vezes em detrimento dos direitos trabalhistas e da qualidade efetiva da prestação do serviço. Essa abordagem reflete a crescente influência do pensamento neoliberal nas políticas públicas, em que a lógica de mercado é aplicada a serviços que tradicionalmente são vistos como direitos universais, exacerbando desigualdades e desconsiderando as especificidades e necessidades do setor público.

No Brasil, a Nova Gestão Pública ganhou impulso durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), período em que foi implementado um amplo programa de reforma do Estado e as políticas neoliberais foram aprofundadas e sistematizadas. Um marco significativo desse processo foi a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) em 1995, liderado pelo então Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. Bresser-Pereira foi fortemente influenciado pelas reformas do Estado implementadas na Inglaterra, refletindo a tendência global de reestruturação administrativa e adoção de práticas de gestão inspiradas no setor privado.

Aliando-se aos interesses dos capitais internacionais, a burguesia nacional, por meio do Estado, inseriu o Brasil de forma ainda mais subordinada e dependente na globalização

neoliberal promovida pelos países centrais. A partir da década de 1990, sob pressão do grande capital transnacional, o país experimentou um processo de desregulamentação, privatizações e terceirizações. A reestruturação do Estado brasileiro baseou-se nos relatórios e diagnósticos do Banco Mundial (BM), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que recomendaram o aumento da desregulação, a redução da burocracia estatal e a diminuição dos gastos públicos como soluções para as crises econômicas e dos sistemas públicos de educação, saúde e proteção social (Frigoto, 2012; Oliveira; 2015).

Segundo Fagiani e Previtali (2019), o BID, que enfatiza em suas diretrizes "promover o desenvolvimento por meio do setor privado", foi um dos grandes financiadores das reformas neoliberais na educação pública brasileira a partir dos anos 1990, apoiando empréstimos e projetos de cooperação técnica.

3.2 REACIONÁRIOS EM AÇÃO

A Constituição de 1988 apresenta o caminho para uma educação emancipadora quando apresenta em seu art. 205 que a educação visa ao "[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". No entanto, no cenário atual do Brasil, o que temos presenciado são forças hegemônicas que, segundo Cara, têm:

> [...] reduzido a educação a um insumo econômico ou a uma estratégia disciplinadora doutrinária. Esses são os resultados das ações dos ultraliberais e dos ultrarreacionários, respectivamente. [...] Se para os ultraliberais a educação é antes um insumo econômico e, depois, pode ser uma oportunidade de negócios, para os ultrarreacionários é uma estratégia de dominação política (Cara, 2019, on-line).

Dentro desse cenário ultraconservador, assistimos às investidas de classes que buscam outras funções sociais para a escola. Alguns setores defendem a militarização das escolas, outros, a educação domiciliar (*Homeschooling*). Entre esses setores também há a defesa e a tentativa de fazer avançar o Movimento Escola Sem Partido.

O Movimento Escola Sem Partido surgiu em 2004, coordenado pelo advogado Miguel Nagib, tendo ganhado repercussão em 2014, durante a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE - Lei 13.005, de 25/06/2014), quando o movimento, junto a grupos religiosos e políticos, se organizou na intenção de barrar o termo "Gênero" na lei em discussão (Barros, 2021).

O "Movimento Escola Sem Partido" ou "Lei da Mordaça" tem muito de sua base conceitual extraída de obras do escritor Olavo de Carvalho e representa um conjunto de restrições ao grupo docente, negando o princípio da autonomia didática e defendendo que a escola não pode ter influências ideológicas. Com base em uma distorção da realidade

escolar, o movimento cria uma atmosfera de violência e ódio aos professores, causando medo e insegurança à classe. Quando se aprofunda na discussão do que é influência ideológica, para esse grupo, eles deixam claro que não se deve ter ideologias de esquerda. No trecho abaixo, Barros demonstra a visão de Miguel Nagib sobre a atuação dos professores a do papel da Universidade:

> Segundo o advogado[1] há uma retroalimentação ideológica: professores são doutrinados nas universidades e voltam como doutrinadores para a educação básica. Assim, o professor é ao mesmo tempo vítima e algoz no sistema educacional (Barros, 2021, p. 145-146).

No entanto, no prefácio de seu livro *Escola e Democracia*, Saviani alerta para o poder ideológico do movimento para a classe docente e, consequentemente, para os filhos da classe trabalhadora:

> Ao proclamar a neutralidade da educação em relação à política, o objetivo a atingir é o de estimular o idealismo dos professores fazendo-os acreditar na autonomia da educação em relação à política, o que os fará atingir o resultado inverso ao que estão buscando: um lugar de, como acreditam, estar preparando seus alunos para atuar de forma autônoma e crítica na sociedade, estarão formando para ajustá-los melhor à ordem existente e aceitar as condições de dominação às quais estão submetidos (Saviani, 2018, p. xi).

Vale salientar que o movimento, embora alegue lutar contra influências ideológico-partidárias, está sob a influência de partidos políticos. Como nos mostra Saviani, o movimento, de "despolitizado" nada tem, pois ele nasce do "Partido Social Cristão (PSC), Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), Democratas (DEM), Partido Progressista (PP), Partido da República (PR), Partido Republicano Brasileiro (PRB) e Movimento Democrático Brasileiro (MDB)" (Saviani, 2021, p. xi-xii).

A importância de trazer esse tema do Movimento da Escola sem Partido ao campo da pesquisa se deve ao fato de ele ser um exemplo de como as forças conservadoras e neoliberais, representadas pela direita e pela extrema-direita, vêm assolando o país, inclusive nas discussões legislativas. Constantemente são propostos Projetos de Lei (PLs) com base no movimento: "Segundo Lais Semis já foram propostos, no Congresso Nacional, entre 2014 e 2019, mais de dez anexos e Projetos de Lei (PL) que têm como base o MESP[2], sendo em sua maioria arquivados, considerados inconstitucionais ou abandonados pelos seus propositores" (Barros, 2021, p. 147).

Barros (2021, p. 147) cita, inclusive, o Projeto de Lei n. 246/19, proposto no início de 2019 e que ainda está em curso, apresentado pela deputada Bia Kicis (PSL/DF), que propõe:

---

1 A autora se refere à Miguel Nagib.
2 MESP: Movimento Escola Sem Partido.

> Art. 1º Fica instituído, com fundamento nos artigos 23, inciso I; 24, inciso XV e § 1º; e 227, caput, da Constituição Federal, o "Programa Escola sem Partido", aplicável aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os seguintes princípios:
>
> IV – Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria;
>
> V – Respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;
>
> Art. 7º É assegurado aos estudantes o direito de gravar as aulas, a fim de permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola (Brasil, 2019).

Ou seja, estamos falando de ações reacionárias e fascistas constantes, que visam fortalecer o conservadorismo no país e atacar os professores, os currículos escolares e os materiais didáticos, mediante uma cultura de ódio e medo.

> Assim, a mensagem difundida é a de que a educação escolar deve passar por mudança radical que depure as escolas dessa suposta doutrinação esquerdista, o que deve ser feito tanto pela denúncia e perseguição de professores como pelas mudanças nos currículos e livros didáticos (Duarte, 2020, p. 33).

Para os defensores do movimento, como nos traz Duarte, o que se denomina de "esquerdismo" seria qualquer discussão com o "mínimo esforço de análise crítica da realidade contemporânea" (Duarte, 2020, p. 32). E complementa:

> [...] estão vedadas discussões sobre as desigualdades sociais, a destruição ambiental gerada pela produção capitalista, as crises econômicas, a exploração do trabalho, a dominação militar de países e regiões pelas grandes potências, as muitas formas de preconceito e de relações sociais opressivas, etc. (Duarte, 2020, p. 32-33)

Embora a proposta do movimento venha com a bandeira ideológica da separação da escola da política e da luta contra o que seus defensores chamam de "Marxismo Cultural", isso já se configura como uma política ideológica e doutrinária. O que se pretende não é retirar a influência partidária, mas sim despolitizar a escola, e colocá-la a serviço dos interesses dominantes. No entanto, como nos lembra Saviani: "na sociedade de classes, portanto, na nossa sociedade, a educação é sempre um ato político, dada a subordinação real da educação à política" (Saviani, 2018, p. xi).

E vale destacar que o papel do docente, da escola e do currículo escolar é de formar novas gerações, que participem ativamente na sociedade, tendo sempre em mente a busca da verdade, sem restrições.

3.3 NÃO NOS ESQUEÇAMOS: EDUCAÇÃO É UM DIREITO

Com o nascimento da sociedade moderna, a instrução caminhou para um papel de centralidade, por ser o que possibilitara, no discurso da burguesia, que cada indivíduo pudesse gozar da igualdade de oportunidades e da disputa por mérito. Ao Estado caberia a função de prover a instrução como direito individual, evitando, assim, que alguns tivessem privilégio em detrimento de outros. Ainda dentro dessa concepção, caberia ao indivíduo a responsabilidade individual em garantir sua manutenção econômica e de seus dependentes, sem que para isso necessitasse da intervenção do Estado. Mas, para essa condição econômica, voltamos à necessidade da instrução, que será a ferramenta pela qual cada um acesse os direitos subjetivos individuais. No entanto, o indivíduo poderia, ou não, ascender, conscientemente, para esse valor. Na ausência dessa consciência, caberá ao Estado representar o indivíduo:

> Daí a instrução se tornar pública como função do Estado e, mais explicitamente, como dever do Estado, a fim de que, após o impulso interventor inicial, o indivíduo pudesse se autogovernar como ente dotado de liberdade e capaz de participar de uma sociedade de pessoas livres.
> A importância do ensino primário ter se tornado um direito imprescindível do cidadão e um dever do Estado impôs a gratuidade como modo de torná-lo acessível a todos. Por isso, o direito à educação escolar primária inscreve-se dentro de uma perspectiva mais ampla dos direitos civis dos cidadãos (Cury, 2002, p. 248).

Se a educação é reconhecida como direito e legitimada como uma obrigação do Estado, há de haver mecanismos que garantam sua execução. Cada país, frente a várias circunstâncias, e diante das condições sociais, do nível de desigualdade social, da incapacidade (ou da capacidade) administrativa que enfrenta, buscará instrumentos em menor ou em maior grau que normatize o direito à educação. A lei é fundamental não só para garantir e manter direitos, mas também, caso não seja cumprida, servirá como ferramenta de pressão e luta pela classe trabalhadora, que buscará a democratização da educação e a igualdade de oportunidades, como nos mostra Cury (2002, p. 247): “Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais”.

A educação, como direito, é recente (final do século XIX e início do século XX). O direito à educação não se deu somente pela estratégia das classes dirigentes, com o objetivo de transformar súditos em cidadãos. Cada avanço foi possível, em muito, graças à luta da classe trabalhadora no seio dos processos sociais. Para essa classe, a educação representa não só a possibilidade de mobilidade social, de acesso a bens sociais, aos direitos políticos, mas também a emancipação do indivíduo perante a ignorância.

> [...] ela (a educação) foi considerada, segundo o ponto de vista dos diferentes grupos sociais – ora como síntese dos três direitos assinalados – os civis, os políticos e os sociais ora como fazendo parte de cada qual dos três.
> A magnitude da educação é assim reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: o *singulus*, o *civis*, e o *socius*. O *singulus*, por pertencer ao indivíduo como tal, o *civis*, por envolver a participação nos destinos de sua comunidade, e o *socius*, por significar a igualdade básica entre todos os homens. Essa conjunção dos três direitos na educação escolar será uma das características do século XX (Cury, 2002, p. 254).

Ter o direito à educação expresso em leis possibilita acionar instrumentos jurídicos e processuais para que eles possam ser cumpridos. A sociedade civil se torna consciente do controle democrático do Estado, exigindo o direito à educação escolar. A sociedade passa a ter consciência de que a educação, como saber sistematizado, é mais do que uma importante herança cultural. Representa, também, a possibilidade de o cidadão se apossar de padrões cognitivos, sem o qual não é possível o pleno desenvolvimento da pessoa, e formativos, o que lhe facultará participar da sociedade e cooperar com sua transformação.

A partir do conhecimento da lei, o indivíduo passa a lutar por outros direitos que se iniciam com o acesso ao ensino primário. Mas esse mesmo acesso e o conhecimento o farão almejar novos conhecimentos e direitos.

> [...] temos, por exemplo, o direito à escola primária para os homens livres. Outras categorias passam a exigir este direito e, após muito esforço e luta, pode acontecer tanto a ampliação da escola primária para todas as pessoas de qualquer gênero, idade ou condição social quanto a exigência da inclusão de um nível superior da educação escolar para todos. É o caso da luta pela universalização da escola média (Cury, 2002, p. 260).

Se no século XIX e início do XX a discussão girava em torno da obrigatoriedade, da gratuidade e da laicidade da educação, no século XXI, como continuidade dos debates iniciados no século XX, torna-se necessária a discussão sobre o direito e a defesa às diferenças.

As ondas migratórias existentes no mundo trazem à tona as diferenças referentes às etnias e às religiões, prevalecendo, em muitos países, a submissão dos cidadãos de outras culturas ao conjunto das leis nacionais. Além do choque de cultura, o problema traz consigo provocações sobre intolerância, xenofobia, racismo e outras mazelas culturais e sociais. De um lado, tem-se o princípio da igualdade; de outro, o direito à diferença. E no centro desse debate está o Estado e seu dever de prover a educação escolar.

Muito se lutou para eliminar privilégios relativos a sangue, etnia, religião ou crença, e agora "[...] a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível, o que não ocorre com a igualdade" (Cury, 2002, p. 255).

Além das diferenças visíveis, ainda há o impacto sociocultural dos efeitos da colonização. O desenvolvimento da educação como direito não foi igual para todos os países e, em muitos, as desigualdades sociais foram, e ainda são, expressivas. Há países com processos de industrialização tardios e uma classe operária frágil. Os interesses e

privilégios das classes neles dominantes, administradas por elites atrasadas, influenciaram negativamente na estratificação social, nas relações sociais e no atraso ou na ausência de conquista de direitos civis, fazendo com que a educação escolar pública ficasse em segundo plano, ou nem mesmo fosse debatida e oferecida.

Mesmo diante de leis, o direito à educação ainda não foi efetivo na maior parte dos países que sofreram processos colonizatórios. Somadas à colonização e aos reflexos da escravidão, as mazelas do capitalismo, como ausência da propriedade da terra para a maioria, inexistência de um sistema contratual de mercado e a não intervenção do Estado, originaram sociedades com expressiva desigualdade social. Essas sociedades produziram pessoas sem postos de trabalho e sem direito aos bens sociais mínimos, entre eles o direito à educação. Como consequência, ainda há muitas pessoas sem acesso à educação primária ou com poucos anos de escolaridade.

A chamada "sociedade do conhecimento" vem acentuando o distanciamento entre ricos e pobres, pois nem todos conseguem acesso aos conhecimentos e ferramentas disponíveis. Acentua, também, o distanciamento entre países ricos e pobres, que não possuem a mesma capacidade de gerar e acessar produção intelectual que contribua para o desenvolvimento autossustentado.

3.3.1 Direito à educação básica no Brasil

As elites latino-americanas, preocupadas com seu enriquecimento econômico e preservação de privilégios, deram pouca importância à educação. Há exceções, como Argentina e Uruguai, com iniciativas progressistas, marcadas por sensíveis investimentos em educação primária aberta a todos.

O Brasil seguiu a regra geral quanto aos interesses das classes dominantes e, de modo elitista, negou por séculos o direito à educação escolar aos seus cidadãos.

A educação primária foi proibida aos negros escravos, aos índios e às mulheres até meio século após a independência do Brasil. A instrução das primeiras letras, no período do Império, era reservada apenas aos cidadãos. Na Velha República, o ensino primário era de quatro anos. Na Constituição de 1934, o ensino primário se tornou obrigatório e gratuito. E, na Constituição de 1967, ele foi estendido para 8 anos.

O ensino fundamental foi reconhecido como direito em 1934, mas, como direito público subjetivo, apenas em 1988. Vale destacar que "o direito público subjetivo implica ao Estado seu dever de atender a todos os maiores de sete anos no cumprimento dos anos da escolaridade obrigatória" (Cury, 2002, p. 260).

Em 1967, o ensino fundamental passou de quatro para oito anos obrigatórios:

> Neste sentido, o direito público subjetivo está amparado tanto pelo princípio que ele o é, assim por seu caráter de base e por sua orientação finalística, quanto por uma sanção explícita quando de sua negação para o indivíduo-cidadão. Para esses oito anos obrigatórios não há discriminação de idade. Qualquer jovem, adulto ou idoso tem este direito e pode exigi-lo a qualquer momento perante as autoridades competentes (Cury, 2002, p. 259).

Conceitualmente, ao falarmos de educação básica, "básica" vem do termo "base", que "provém do grego *básis, eós* e corresponde, ao mesmo tempo, a um substantivo: pedestal, fundação, e a um verbo: andar, pôr em marcha, avançar" (Cury, 2008, p. 294).

No Brasil, a educação básica abrange a educação infantil, que é a raiz da educação básica; o ensino fundamental, que é o seu tronco; e o ensino médio, que é o acabamento (Cury, 2008, p. 295).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 apresentou a educação positivada como direito. Ela traz no Título VIII (Da Ordem Social), Capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto), Seção I (Educação), especificamente em seu art. 205, o seguinte comando normativo, agora em sua íntegra:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

O art. 205 é reforçado pelo art. 6, também da Constituição Federal, que traz a educação como o primeiro dos direitos sociais. No art. 208, a CF, além de ratificar a educação como dever do Estado, ainda normatiza a oferta da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, que poderá ocorrer, também, para aqueles fora da idade descrita; tutela o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência; delimita a idade de até 5 (cinco) anos para a educação infantil; esclarece sobre a oferta de ensino noturno regular e, nos normativos abaixo, ainda no art. 208, disciplina sobre a obrigatoriedade e gratuidade do ensino:

> § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
> § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
> § 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (Brasil, 1988).

Esses normativos se apresentam na tentativa de corrigir omissões do passado. Nascem da tentativa de findar com o recorrente fato de a educação ser privilégio de poucos, fato este maximizado pela impossibilidade de luta dos períodos da ditadura militar. O novo ordenamento jurídico vem como forma de contestação, rompendo com os velhos modos e apresentando uma vontade democrática de justiça social de fazer a escola dar certo:

> É nesse momento de ruptura com a ordem existente que a CF a atravessa dando-lhe novos contornos organizacionais e chamando essa mesma ordem para uma cidadania aberta a todos.

> Assim, para fazê-la direito de todos, era imprescindível que houvesse algo de comum ou universal. É dessa inspiração, declarada e garantida na Constituição, que a educação escolar é proclamada direito. Dela se espera a abertura, além de si, para outras dimensões da cidadania e da petição de novos direitos (Cury, 2008, p. 297).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e outros diplomas legais vieram para garantir que esse direito seja juridicamente protegido, combatendo atitudes antidemocráticas.

A LDB, publicada em 20/12/1996, traz em seu art. 4 a educação básica pública como dever do Estado mediante oferta qualificada. Essa lei possui em seu texto atual o Capítulo II, descrevendo sobre a Educação Básica, sendo subdividido nas Seções I - Das Disposições Gerais; II - Da Educação Infantil; III - Do Ensino Fundamental; IV- Do Ensino Médio (Contendo Seção IV-A - Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio); e Seção V - Da Educação de Jovens e Adultos. São, ao todo, 15 (quinze) artigos (art. 22 ao art. 37) normatizando, em detalhes, sobre a Educação Básica.

No art. 22, que abre o capítulo "Da educação básica", o conceito do trabalho como princípio educativo fica claro: "Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (Brasil, 1996).

Na LDB, o termo "educação básica" vem constantemente acompanhado do termo "comum". A ligação entre "básica" e "comum" se explica pelo fato de que a educação básica é um direito e busca, como comum, demonstrar que o aprendizado de saberes pode ocorrer para toda e qualquer pessoa.

No caso do Brasil, embora o Estado declare a educação como um direito, a sociedade não tem pleno domínio desse fato.

Na introdução do livro *A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio*, Marilena Chauí apresenta os dados de uma pesquisa sobre direitos do cidadão, com um enfoque na educação:

> Pesquisas do CPDOC e do ISER, realizadas em 2018, buscaram verificar o que a população brasileira entende por direitos do cidadão e quais os que são considerados por ela como os mais fundamentais. Os resultados foram alarmantes: 45% dos entrevistados não tinham ideia do que fosse um direito do cidadão e tendiam a identificar "direito" e "o que é correto" ou "o que é certo", dando uma interpretação moral para um conceito sócio-político; dos 55% restantes, que entendiam, mesmo que vagamente, o que é um direito do cidadão, praticamente todos colocaram a segurança pessoal como o primeiro dos direitos e apenas 11% consideraram a educação como um direito do cidadão; desses 11%, apenas 5% disseram que o direito à educação deve ser assegurado pelo Estado por meio da escola pública gratuita. Curiosamente, porém, ao serem indagados sobre suas aspirações e desejos, 60% dos entrevistados colocaram a instrução, juntamente com o emprego, entre suas aspirações principais (Chauí, 2021, p. 1).

Pelo resultado da pesquisa, subentende-se que os brasileiros não compreendem a educação como um direito. Chauí atribui esse cenário a alguns fatores, sendo o primeiro deles a dificuldade do brasileiro em conceituar o que se entende por um direito (Chauí, 2021, p. 1-2).

Assim, a primeira necessidade seria de entender a importância de uma sociedade democrática. Contudo, a ideia de democracia está unicamente atrelada ao voto, à escolha dos representantes políticos e às soluções técnicas para os problemas econômicos e sociais. No entanto, o conceito de democracia vai além das características de um regime político. A democracia circunscreve a própria sociedade, levando em consideração, sim, a forma política com o embate de ideias e soluções, mas, também, a forma sociopolítica que garanta a igualdade dos cidadãos perante a lei, a liberdade perante o direito de todos – inclusive para expor em público suas opiniões – e que concilie igualdade e liberdade com direitos: econômicos, sociais, políticos e culturais. Os direitos possibilitaram mudanças temporais no ser e na sociedade:

> Graças aos direitos, os desiguais conquistam a igualdade, entrando no espaço político para reivindicar a participação nos direitos existentes e sobretudo para criar novos direitos. Estes são novos não simplesmente porque não existiam anteriormente, mas porque são diferentes daqueles que existem, uma vez que fazem surgir, como cidadãos, novos sujeitos políticos que os afirmaram e os fizeram ser reconhecidos por toda a sociedade (Chauí, 2021, p. 3).

A democracia possui em sua forma sociopolítica, pelo seu caráter popular do poder e das lutas, o reflexo das lutas de classe. Os direitos surgem à medida que classes populares lutam contra a cristalização jurídico-política imposta pelas classes dominantes. A sociedade será reflexo do “contrapoder social que determina, dirige, controla e modifica a ação estatal e o poder dos governantes” (Chauí, 2021, p. 3).

Nesse sentido, o direito representará não algo particular ou específico, mas geral e universal, que possa ser utilizado por todos os grupos e classes sociais.

> Um direito difere de necessidades, carências e interesses, mas se distingue intrinsecamente do privilégio, pois este é sempre particular, excludente e jamais pode universalizar-se e transformar-se num direito sem deixar de ser um privilégio. Enquanto necessidades, carências e interesses pressupõem direitos a conquistar, privilégios se opõem aos direitos (Chauí, 2021, p. 4).

Dentro da prática democrática, é necessário motivar ações que transformem as particularidades das carências e dos privilégios em interesses comuns, transformando-os em direitos universais, e corroborando a diminuição de desigualdades. Essa capacidade para mudanças dentro de uma sociedade, fazendo com que privilégios deixem de existir e se transformem em direito, será fundamental para o exercício da cidadania e pela luta pela igualdade. Portanto, é fundamental a prática de declarar um direito. Primeiro, porque, para muitos, pode não ser óbvio que eles são portadores de direitos e, segundo, porque sendo portadores de um direito, ainda pode não ser claro que determinados direitos devam ser

reconhecidos por todos. O direito, como declarado, põe fim nessas supostas obviedades e suposições.

O Brasil, pela ausência de uma real democracia, é uma sociedade autoritária, com predomínio de uma classe burguesa que mantém privilégios, reforçando a relação de mando e submissão.

> Conservando marcas da sociedade colonial escravista, patriarcal e patrimonialista, a sociedade brasileira é marcada pelo predomínio do espaço privado sobre o público e, tendo o centro na hierarquia familiar, é fortemente hierarquizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece (Chauí, 2021, p. 4).

Nas relações são iguais, para a elite, os seus, ou seja, aqueles com relação de parentesco.

Aos demais, a relação se dará não por direitos, mas por favores e por concessões.

Para a elite, a lei é privilégio e, na visão deles, a classe trabalhadora não é digna de direitos. Porém, a lei, que não é legítima para possibilitar direitos à classe trabalhadora, é, em contrapartida, usada como mecanismo de repressão contra a classe trabalhadora. Para o pobre, o poder judiciário é algo distante, não é feito para ele, e por esse motivo é que quando um direito é reconhecido, ele não é associado à luta de movimentos, mas sim às concessões da classe dominante.

3.4 DECLÍNIO DO DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA E OS CONTORNOS DA EDUCAÇÃO COMO MERCADORIA

3.4.1 As forças neoliberais de cada dia

A crise do petróleo dos anos 1970, a visão de um alto custo para o capital como consequência do modelo adotado pelo Estado de Bem-Estar Social, que vigorou entre as décadas de 1940 a 1970, influenciado pelo Keynesianismo, o crescente engajamento dos trabalhadores nos movimentos sindicais, a ameaça de expansão do ideário socialista no pós- guerra serviram como alerta e obstáculo ao desenvolvimento do capital no mundo.

Em paralelo, forma-se uma crise também no modelo de produção, que precisa se deslocar do modelo taylorista-fordista para recuperar o ciclo reprodutivo do capital, buscando um outro tipo de força de trabalho. Essa reorganização do mundo do trabalho encontrará braços no modelo toyotista. Vale ressaltar que um modelo não substituiu o outro e que o taylorismo-fordismo não deixa de se realizar, como destaca Frigotto (2010, p. 54), ao descrever sobre a ciência e tecnologia no cenário do país: “na realidade brasileira convivem formas tayloristas, fordistas e pós-fordistas de organização do trabalho.”

Como resposta a esse cenário, nasce a ideia do neoliberalismo, que, além de culpar o Estado pela crise, buscará fortalecer o poder da classe dominante com bandeiras de livre-comércio, autonomia, concorrência e liberdade individual. O neoliberalismo se

apresenta como uma radicalização das ideias até então defendidas pelo liberalismo. As ideias neoliberais mostraram-se de tal ordem agressivas, que foi necessário inicialmente implementá-las em um país controlado por forças militares, servindo antes como laboratório. O primeiro país a adotá-las foi o Chile, então comandado pelo general Augusto Pinochet. Nada obstante, foi nos governos Thatcher, na Inglaterra, e Reagan, nos Estados Unidos, que elas se consolidaram.

As principais bandeiras do neoliberalismo são o livre mercado e a redução do papel do Estado nos âmbitos social e econômico. No entanto, o que se percebe é que não se quer extinguir o Estado, mas, sim, usá-lo para atender aos interesses do capital e permitir a absolutização da propriedade privada. O Estado, na visão e no discurso neoliberal, não é um bom gestor e atrapalha na liberdade pessoal e social, além de oferecer um freio à economia.

Diferentemente do que ocorreu nos Estados Unidos e alguns países da Europa, o contexto latino-americano foi menos atingido pelos efeitos da crise de 2008. No entanto, nos anos seguintes, tal crise econômica, aliada à deterioração das instituições estatais e à atuação de grupos de direita financiados por agentes do capital internacional, pavimentaram a assunção do poder político pelos partidos de direita. Já em 2016, por meio de um processo de impeachment marcado pelo *lawfare*, o país observou a fragilidade de seu processo de democratização, que vinha se reconstruindo desde a Ditadura Militar.

No artigo “Lawfare e geopolítica: América Latina em foco”[3], o ex-ministro Celso Amorim e a advogada e jurista Caroline Proner destacam um trecho do discurso do Papa Francisco para o documentário “*Guerra Judicial en Latinoamerica - Lawfare in the Backyard*” sobre o fenômeno denominado *lawfare*:

> O *lawfare* ocorre quando são imputadas acusações falsas contra dirigentes políticos, promovidas conjuntamente pelos meios de comunicação e órgãos judiciais colonizados [...]. O sempre necessário combate à corrupção é instrumentalizado, por meio do *lawfare*, para combater governos indesejáveis, reduzir direitos sociais e promover um sentimento de antipolítica do qual se beneficiam os que aspiram a exercer o poder autoritário: a macro delinquência das corporações. O capital financeiro global, aproveitando-se de situações assimétricas, abusa de sua posição dominante às expensas do bem-estar coletivo. Pretende, essa corrente punitivista, resolver com o sistema penal os problemas sociais. Isso recai solidamente sobre os setores mais vulneráveis. Ao mesmo tempo, é curioso que os paraísos fiscais utilizados para ocultar delitos, não sejam percebidos como atos de corrupção e de crime organizado (Amorim; Proner, 2022, p. 17-18).

A partir de então, todas as reformas ocorridas no país – Reforma Trabalhista, Reforma da Previdência, PEC do teto dos gastos - foram com a intenção da retirada dos direitos sociais – saúde, educação, previdência social, direitos trabalhistas e segurança – e tiveram, como evidente, a manutenção do processo de acumulação e de apropriação pelo

3 Disponível em < https://revistas.ufrj.br/index.php/sg/article/view/49297/pdf >. Acesso: 30 abr. 2022.

capital. Essas reformas, que se assentam nos relatórios e diagnósticos internacionais[4], não só estão destruindo a educação e a saúde de forma brutal, como também ratificam o enfraquecimento dos sindicatos e a luta de trabalhadores, que atualmente assistem à acentuação da precarização da força de trabalho, ao aumento assustador do desemprego e a uma crescente onda de terceirização que se espalharam pelo país, fazendo crescer, cada vez mais, o exército de reserva de força de trabalho.

Como retrato do atual estágio de degradação educacional experimentado pelo nosso país, assistimos a uma constante “dança das cadeiras”[5] no Ministério da Educação (MEC). Num cenário obscurantista e reacionário, as políticas educacionais implementadas desde os anos de 2016 encontram amparo no MEC e no Ministério da Economia, ocupado, naquele momento, pelo ministro Paulo Guedes, fervoroso defensor de políticas ultraneoliberais, das privatizações e da apropriação do fundo público pelo empresariado.

Com o discurso de que o Estado tem que ser mais eficiente, as propostas neoliberais, além de retirarem direitos sociais, transformando aquilo que é dever do Estado em serviços e retirando a proteção social, permitem que se caminhe para uma sociedade que deixa de priorizar o coletivo para instrumentalizar o indivíduo e incrementar os ideais de meritocracia e esforço pessoal. No entanto, aqueles que falam em “mérito” fecham os olhos, ou fingem não ver, as condições de desigualdade de renda, dos altos índices de desemprego, das precárias condições de trabalho, do sucateamento da saúde e da educação e do retorno da fome ao país.

Para o neoliberalismo, a Educação é fundamental para consolidar o desenvolvimento do capitalismo e deve ser tratada como tema central. Assim, as reformas ocorridas no país a partir dos anos 1980, e intensificadas nos anos 1990, estão alinhadas com as premissas de órgãos internacionais que demonstram claramente um projeto neoliberal de reestruturação do Estado, com a intenção de liberalização, privatização e desregulação (Cardozo *et al.*, 2017).

Os mandamentos dos organismos internacionais são utilizados para justificar políticas neoliberais em diversos setores de vários países. Tais organismos condicionam seus empréstimos à adoção de políticas de austeridade, sendo as áreas de maior foco as sociais, especialmente a educação.

---

4 Conforme citado por Previtali e Fagiani, “a reforma do Estado assenta-se nos relatórios e diagnósticos do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE). Tais organizações, em particular o FMI, propõem o aumento da desregulação, a diminuição da burocracia do Estado e a redução das suas contas e orçamentos como receita para estancar as crises econômicas, assim como as crises dos sistemas públicos de educação e de proteção social” (Granemann, 2008, apud Previtali e Fagiani, 2015, p. 59).

5 Governo de Michel Temer: 12 de maio de 2016 a 6 de abril de 2018 – Mendonça Filho (Atualmente é consultor da Fundação Lemann); 6 de abril a 31 de dezembro de 2018: Rossieli Soares.

Governo de Jair Messias Bolsonaro: 1 de janeiro a 8 de abril de 2019: Ricardo Vélez Rodrigues; 9 de abril de 2019 a 19 de junho de 2020: Abraham Weintraub; 20 de junho a 16 de julho de 2020: cargo vago (em 25 de junho de 2020 foi publicada a nomeação de Carlos Decotelli, que, no entanto, não chegou a tomar posse e a nomeação foi tornada sem efeito); 16 de julho de 2020 até 28 de março de 2022: Milton Ribeiro; de 29 de março de 2022 até o momento atual (25 de abril de 2022): Victor Godoy Veiga.

Fonte: < www.wikipedia.org/ wiki/Lista_de_ministros_da_Educação_do_Brasil>

Conforme cita Frigotto (2010, p. 44):

> A teoria do capital humano [...] foi rápida nos países latino-americanos e de Terceiro Mundo, mediante os organismos internacionais (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF) e regionais (CEPAL, CINTERFOR), que representam predominantemente a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital.

Esses organismos passam, a partir da década de 1940, a instruir sobre a eficiência da formação para o trabalho e para a importância da alfabetização e, desde os anos 1960, passam a ditar orientações a respeito dos processos educativos escolares com a intenção da formação técnico-profissional.

As reformas que vêm ocorrendo atualmente no país são fruto da implementação das políticas em comento: Reforma do Ensino Médio; adoção da Base Nacional Curricular (BNCC); Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); e os sistemas de avaliações externas. Há um claro objetivo de esvaziamento do conhecimento nos currículos atuais, além de inserir no contexto público mecanismos de padronização, meritocracia e competição, via testes, entre escolas e professores que, em curto prazo, justificarão a contratação de consultorias e terceirizações parciais e totais.

Vale ressaltar que os debates sobre a BNCC se iniciaram em 2013 pelo Movimento pela Base Nacional, refletindo os interesses da OCDE e do Banco Mundial, sendo capitaneado pelo empresariado brasileiro, tendo como um dos seus mais destacados defensores o empresário Jorge Paulo Lemann. Segundo Antunes (2017), a inspiração para o a BNCC foi o *Common Core,* que é uma "base nacional implementada nos Estados Unidos, que inclui apenas linguagens e matemática, as disciplinas cobradas pelas avaliações internacionais que medem a qualidade da educação ofertada no país".

Nesse prisma, em geral a educação e, em particular, a educação básica pública, devem ser ferramentas para aumentar a produtividade, a competitividade das empresas e adequar a força de trabalho ao ideal neoliberal.

A educação básica pública, na visão neoliberal, passa a ser vista como um serviço e não mais como um direito. Diante da ideia de ineficiência do Estado e da Gestão Pública, deve ser encontrada uma outra forma de oferecer o direito (ou de prestar o serviço), justificando, assim, a terceirização, a subcontratação, a ampliação do trabalho temporário e a privatização. Como cita Freitas (2018, p. 40):

> Eles (neoliberais) não pensam em reposicionar a gestão estatal, mas em eliminá-la, instaurando um mercado empreendedor na área. Seu propósito é destruir a "educação pública de gestão pública" e não apenas redefini-la – pelo menos como objetivo final. Os neoliberais querem o Estado apenas como provedor de recursos públicos, não como gestor.

Nesse sentido, uma das possibilidades para ampliação do poder hegemônico e financista, que já vendo sendo estudada e difundida, é a de *vouchers* para a educação básica pública.

Freitas (2018) explica que a ideia dos *vouchers* surgiu nos Estados Unidos quando a Corte Suprema decretou o fim da segregação racial e, então, James Buchanan, intelectual liberal, implementou a ideia proposta por Milton Friedman (1955), um economista da direita neoliberal americana, da "escolha da escola" pelos pais (*vouchers*), com a intenção de separar a juventude branca da juventude negra nas escolas do sul dos Estados Unidos. Vale ressaltar que Milton Friedman e Friedrich Hayek são autores que retomam e renovam os princípios do liberalismo clássico.

Nesse cenário, o Estado passa a oferecer *vouchers* e os pais podem escolher em qual escola colocar seus filhos. No entanto, antes de chegar a essa etapa, as escolas públicas de educação básica passam por um processo de ranqueamento, dentro dos padrões escolhidos, que envolvem metas, provas e certificações. Assim, quando os pais forem escolher as escolas, certamente optarão por aquelas mais bem classificadas dentro desse sistema. O Estado oferece um valor limite para o *voucher* e, caso os pais queiram escolas que ultrapassem esse limite, eles podem pagar à parte, por escolas com melhor qualidade (Freitas, 2018).

Há também a proposta de difundir as escolas *Charters*, que nada mais são do que escolas terceirizadas, a partir de um modelo de privatização por terceirização de gestão.

Ambas as propostas (*vouchers* e escolas *charters*) representam efetivas maneiras de transformar um direito social, a educação, em mercadoria, bem como um eficaz caminho de transferência de recursos públicos para o sistema privado, como explica Dwight Holmes, pesquisador em educação e escolas *charters*, nos Estados Unidos, em entrevista concedida à Revista Carta Capital[6]: "Elas (escolas *charters*) servem aos interesses políticos de capturar o máximo de orçamento da educação pública para o lucro privado e de minar os professores e seus sindicatos" (Charters, 2016, n.p.).

Nos Estados Unidos, Holmes destaca que o setor de escolas *charters*, dominado por corporações, é rentável: "O volume de negócios é elevado. Lembre-se que muitas dessas escolas são administradas por empresas com fins lucrativos e têm de obter seus 15% de lucros de algum lugar" (Charters, 2016, on-line). Quanto ao investimento dessas corporações e da participação do Estado, ele cita, como exemplo, a participação da rede Walmart:

> Uma forma de pressão é injetar grandes quantidades de dinheiro nas escolas *charter* para que diferentes grupos possam iniciar novas escolas *charter*. Um dos financiadores que se destaca é a fundação da família Walton, dona do Walmart e uma das mais ricas do país. Além do investimento em escolas *charter*, durante décadas investiram milhões tentando desviar fundos da escola pública às escolas privadas com bônus. De qualquer maneira, é importante destacar que o investimento federal, através do Programa *Charter*, tem superado os investimentos realizados por grandes fundações privadas (Charters, 2016, on-line).

6 A íntegra da entrevista está disponível no endereço https://www.cartacapital.com.br/educacao/charter-school- uma--escola-publica-que-caminha-e-fala-como-escola-privada/. Acesso: 02 dez. 2021.

A reportagem da *Revista Carta Capital* traz o dado de que, no Brasil, o modelo de escola *charter* foi implementado no Estado de Pernambuco, em 2005, com os denominados Centros de Ensino em tempo integral (Procentro), em parceria entre as Secretarias de Educação do Estado e o Instituto de CoResponsabilidade pela Educação (ICE). Posteriormente, outros estados adotaram variações do modelo (Sergipe, Ceará, Piauí e Rio de Janeiro). Em Goiás foi iniciado um processo de transferência da gestão das escolas para organizações sociais, com mudanças na forma de contratação de professores e estimulação de pagamento de bônus aos professores, conforme rendimento dos alunos. O estado de São Paulo também possui municípios, como Campinas, que vêm transferindo a gestão escolar para organizações sociais. Dependendo do nível de terceirização da Gestão Pública, o Estado não só transfere recursos para o privado, como ainda pode perder o controle da gestão dessas escolas. A relação será diretamente entre o privado e os pais dos alunos. A escola passará a ser vista como uma empresa, oferecendo um serviço e, em contrapartida, será responsável pela gestão, pela formação docente e por todo o funcionamento da escola, ou melhor, da empresa. Caso ainda sobrem escolas realmente públicas, não encaixadas nesse sistema, elas não serão foco de investimento e de atenção do Estado, e é nítido que serão ocupadas por parcelas da sociedade sem possibilidades de escolha. Aquelas escolas com baixa procura pelos pais estarão fadadas ao esquecimento e à morte, tipicamente como numa concorrência empresarial.

O processo de financeirização da educação básica pública está tomando corpo a passos largos, com contratação de assessorias, privatização de serviços de apoio, terceirização de escolas, aquisição de sistemas de ensino e materiais didáticos e caminhando para estratégias agressivas como a implantação de *vouchers* ou de outros mecanismos de diminuição da essencialidade do Estado.

3.4.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do ensino médio

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei n. 9.394 de 20/12/1996, apresenta, em seu art. 26, a necessidade de uma base comum para a educação básica (ensino infantil, fundamental e médio). No art. 64 a mesma lei descreve a necessidade de uma formação de profissionais de educação que esteja vinculada à base comum nacional. E, por último, em seu art. 9º, IV, essa lei ainda cita a responsabilização da União e a colaboração dos Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no que diz respeito às competências e diretrizes para a educação básica. As diretrizes mencionadas, posteriormente, se materializaram nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que destacavam a formação crítica como critério fundamental. As DCNs [7] normatizam sobre o planejamento curricular da

7 As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Infantil foram aprovadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica foram aprovadas pela Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Ainda em 2010, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos (Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010). As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, organizando o formato em quatro áreas do conhecimento (Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza e Ciências

educação básica e são estipuladas pelo CNE – Conselho Nacional de Educação. Embora essas normas estejam dispostas no Portal do Ministério da Educação em um documento que contempla 546 páginas[8] e complementem os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (publicados a partir de 1997), o CNE ainda trouxe a necessidade de uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Segundo o site[9] da ONG Todos pela Educação, “Mesmo depois que o Brasil elaborou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes continuam valendo porque os documentos são complementares: as Diretrizes dão a estrutura; a Base o detalhamento de conteúdos e competências.”.

No entanto, ao afirmar que o currículo escolar é reflexo das necessidades sociais, Saviani (2020, p. 13) descreve alguns motivos para a criação de uma outra base nacional comum curricular, ou seja, para a BNCC. Um desses motivos, segundo o autor, seria o fato de que o Brasil tomou como referência o modelo de educação voltado para testes e padronizações, como o aplicado, por exemplo, nos Estados Unidos:

> Considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e, tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a “base nacional comum curricular” no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas (Saviani, 2020, p. 23).

O modelo americano foi colocado em prática quando Diane Ravitch era secretária de educação, entre o período de 1991 a 1993, durante o governo de George H. Busch. Posteriormente, já no Governo de Clinton, ela assumiu o instituto responsável pelos testes federais (*National Assessment Governing Board)* e defendeu a reforma do ensino que tinha como objetivo metas, testes padronizados, responsabilização do professor, medições e práticas que valorizavam o mérito.

No entanto, após 20 anos da implementação do sistema, Diane Ravitch apresentou severas críticas ao modelo adotado, por entender que ele treina os alunos para avaliações. E as últimas duas décadas nos levam a acreditar que o Brasil caminha no mesmo sentido, como descreve Saviani (2020, p. 24):

> No Brasil, esse modelo de avaliação orientado pela formação de rankings e baseado em provas padronizadas aplicadas uniformemente aos alunos de todo o país – por meio da “Provinha Brasil”, “Prova Brasil”, “Enem”, “Enade” – está, na prática, convertendo os “sistemas de ensino” numa espécie de grande “cursinho pré-vestibular”, pois todos os níveis e modalidades de ensino estão se organizando em função da busca do êxito nas provas.

Humanas) foram aprovadas pela Resolução CNE/CEB de nº 2, de 20 de janeiro de 2012 (Malanchen; Santos, 2020).
8 Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso: 15 nov. 2021.
9 Disponível em https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/. Acesso: 17 nov. 2021.

Com relação aos indicadores, faz-se necessário destacar o PISA, sigla para *Programme for International Student Assessment*, que se configura como uma iniciativa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para medir, internacionalmente, a qualidade da educação. Como destaca Cara (2019), a OCDE reflete a economia de mercado, comparando e padronizando programas econômicos, propondo ações neoliberais e coordenando políticas públicas domésticas e internacionais.

O Brasil ingressou no PISA durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso, no ano 2000. Em 2007, já no governo de Luís Inácio Lula da Silva, o ministro da Educação, Fernando Haddad, criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e estabeleceu metas de desempenho pautadas no PISA. Sobre o PISA, Cara (2019) salienta que:

> A questão é que suas medidas não levam em conta as condições de trabalho dos educadores, que enfrentam baixas remunerações, carreiras pouco atrativas, salas de aula superlotadas e escolas com infraestrutura indigna. Tudo isso impossibilita a realização do processo de ensino-aprendizagem. A mesma OCDE, em seus relatórios anuais, vem afirmando que o Brasil investe menos do que o necessário por aluno da educação básica pública.

Retornando à BNCC, e buscando entender a correlação entre a Base a o PISA, é importante destacar que um dos argumentos para a aprovação da nova base curricular, ocorrida no Governo de Michel Temer, seria a necessidade de melhoria dos resultados no indicador (PISA).

De acordo com Antunes (2019), o Professor Salomão Ximenes (UFABC) alerta que os dispositivos da BNCC servem ao mercado educacional, conferindo-lhe previsibilidade e segurança econômica, uma vez que a Base define o conteúdo de cada ano e de cada semana. Dessa forma, as empresas poderão formatar sistemas de ensino, apostilas e sistemas de formação de professores. E quanto à relação estabelecida entre a BNCC e o IDEB, o Professor Salmão explica que isso permite contratação direta, pois "o município vai poder contratar a empresa 'X', o sistema educacional 'Y', que vai lhe prometer melhorar o Ideb para 4,5 no prazo de quatro anos e esse será o resultado a ser entregue ao final do processo de contratualização". Para Saviani, é desnecessária a criação de uma BNCC, dada a existência das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). A BNCC vem para justificar mecanismos de padronização dos currículos e serve como base para elaboração de provas padronizadas, aplicadas em todo o país. Esse modelo vai de encontro ao que vem sendo construído no país nos últimos 100 anos, com teorias pedagógicas que até então avaliavam o processo da educação considerando as peculiaridades de cada escola, dos alunos e dos professores (Saviani, 2020).

A BNCC surge como demanda dentro da linha das políticas nacionais para a Educação, como uma das metas do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024).

O sociólogo César Callegari atuou como membro do Conselho Nacional de Educação (CNE) e presidiu a Comissão Bicameral de Elaboração da Base Nacional Comum Curricular.

Em junho de 2018, ele renunciou ao cargo de presidente da Comissão em carta aberta aos membros do CNE, ao citar a BNCC do ensino médio, elaborada pelo MEC. Em um trecho da carta[10], ele define o impacto para a formação de novas gerações:

> [...] sabemos que os direitos de aprendizagem devem expressar a capacidade do estudante de conhecer não só conteúdos, mas também de estabelecer relações e pensar sobre eles de forma crítica e criativa. Isso só é possível com referenciais teóricos e conceituais. Ao abandonar a atenção aos domínios conceituais próprios das diferentes disciplinas, a proposta do MEC não só dificulta uma visão interdisciplinar e contextualizada do mundo, mas pode levar à formação de uma geração de jovens pouco qualificados, acríticos, manipuláveis, incapazes de criar e condenados aos trabalhos mais simples e entediantes, cada vez mais raros e mal remunerados.

Callegari, Malanchen e Santos (2020, p. 6) também entendem que a primeira versão da BNCC (2015) teve mudanças radicais se comparada com as versões finais, aprovadas em 2017, para a educação infantil e ensino fundamental, e 2018, para o ensino médio. Os documentos finais foram definidos e organizados por competências e habilidades. Vale destacar a fundamentação dos documentos baseada na racionalidade técnica e instrumental, alinhada aos pressupostos da classe empresarial, como asseveram Malanchen e Santos (2020, p. 6): "A Fundação Lemann se destaca como a principal parceira do setor privado na discussão da BNCC e foi a responsável por liderar todo esse processo". Macedo complementa:

> Os sites dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate até então indicam praticamente os mesmos "parceiros". Instituições financeiras e empresas — Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras — além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola (Macedo, 2014, p. 1540).

As políticas educacionais dos anos 1990 corroboraram a implantação da BNCC e, posteriormente, por meio da sua viabilização curricular, também conduziram a Reforma do Ensino Médio. Essa reforma, implementada pela Lei nº 13.415, de 16/02/2017, rompe com o objetivo maior de transmissão de conhecimentos científicos socialmente edificados e apresenta uma formação voltada para competências e habilidades, assim como a BNCC, propondo itinerários formativos funcionais, com o intuito, segundo o discurso ideológico de seus defensores, de formação para o emprego, como descrevem Dante H. Moura e Domingos L. L. Filho (2017, p. 119):

> O discurso que defende a "reforma do ensino médio" urgente, por medida provisória, suprime o debate social e a manifestação democrática. Os principais argumentos justificadores são nitidamente de caráter ideológico e viés neoliberal, apoiando-se sobretudo em três aspectos: crítica ao assim denominado "currículo rígido" atual e em consequência, na necessidade premente de sua substituição por outro "flexível, enxuto e dinâmico"; na

10 A íntegra da carta está disponível no site <https://www.epsjv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho- nacional--de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da> Acesso: 12 nov. 2021.

> proposição do estabelecimento de itinerários formativos diferenciados no EM, de forma a "valorizar a escolha" dos estudantes para aquele itinerário que mais os satisfaça, concedendo-lhes o chamado "protagonismo juvenil"; no estabelecimento da "escola de tempo integral".

A BNCC e a Reforma do Ensino são demonstrações de concepções fundamentadas no utilitarismo e no tecnicismo, direcionadas pelas forças neoliberais, principalmente pelos interesses empresariais. Embora o discurso ideológico seja de inserir a escola no contexto das mudanças tecnológicas, o que se objetiva é o ajuste às demandas do mercado.

As DCNs e os PCNs já se mostravam como documentos aderentes aos relatórios internacionais, pois propunham a aprendizagem de conhecimentos úteis, como descrevem Malanchen e Santos (2020, p. 4):

> [...] e o lançamento dos PCN no Brasil a partir de 1998, é a de que os mesmos traziam em seu bojo ideias do pensamento pós-moderno e multicultural, principalmente no trabalho a partir dos temas transversais e, com isso, produzem uma visão relativista e utilitarista do conhecimento. Concomitante a isso também havia uma lógica de formação tecnicista e instrumental, com ênfase num discurso com os termos: meritocracia, competitividade, eficiência, eficácia, qualidade, empreendedorismo e produtividade por meio da pedagogia das competências.

Assim, embora a pedagogia das competências já tivesse mostrado sua face nesses documentos (DCNs e PCNs), a BNCC e a Reforma do Ensino Médio a apresentam como característica fundamental.

A pedagogia das competências também é uma consequência do neoliberalismo, que preconiza o conceito de liberdade individual, além se ser, também, reflexo dos relatórios internacionais emitidos pela Unesco e pelo Banco Mundial.

Essa pedagogia visa atender aos interesses do mercado, e para isso a educação passa a ser uma ferramenta estratégica. Sob o ideário neoliberal, a escola passa a ser um instrumento para a formação de um sujeito que buscará a competitividade, a eficiência, a meritocracia e o individualismo, para se estruturar e enquadrar dentro da sociedade do conhecimento ou da informação (Malanchen; Santos, 2020, p. 8-9).

Os documentos provindos do OCDE descrevem a necessidade dos alunos em desenvolver "competências socioemocionais", que serão úteis para o desempenho nas avaliações externas. Uma das principais é a resiliência, que aparece no texto da BNCC como uma das competências gerais, e que deve ser estimulada durante todas as etapas da educação básica, pois, como descreve Antunes (2019): "Estudantes resilientes, na definição da OCDE, são aqueles que provêm de um ambiente socioeconômico relativamente desfavorável e alcançam altos desempenhos, do ponto de vista dos padrões internacionais".

David Chaves, doutorando da Universidade Federal do Rio de Janeiro/ UFRJ, avalia que:

> OCDE e BNCC caminham na direção do estímulo ao empreendedorismo como forma de tornar o cidadão capaz de superar as adversidades da crise estrutural do capitalismo que se reflete, dentre outras coisas, na falta de emprego e na redução das conquistas em torno dos direitos trabalhistas (Antunes, 2019).

Duarte classifica a pedagogia das competências dentro das teorias do "aprender a aprender" e, em sua opinião, nesse movimento ocorre um esvaziamento do trabalho educativo escolar, com processos sem conteúdo e destaca quanto ao lema do "aprender a aprender":

> [...] preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo (Duarte, 2001, p. 29).

O conhecimento, que em outras teorias apresentava formas mais desenvolvidas e elaboradas, que priorizavam as artes, as ciências e a linguagem, na pedagogia das competências passa a ter como referência aqueles derivados de realidades imediatas, atribuindo sentido prático aos saberes escolares. O currículo escolar passa a ressaltar a subjetividade de cada indivíduo, diante de experiências individuais bem-sucedidas. Caberá ao aluno ser o protagonista de seu processo de ensino-aprendizagem.

Faz-se relevante trazer a esta pesquisa, mesmo que de forma breve, a composição da BNCC e da reforma do ensino médio, assim como a latência dada à pedagogia das competências, devido ao caráter mercantil destes instrumentos, como descrevem Malanchen e Santos (2020, p. 16):

> [...] os fundamentos da BNCC, visam o controle total do sistema por meio da articulação entre o currículo da Educação Básica, a formação de professores e a avaliação em larga escala. Os objetivos são claros: o interesse em moldar a formação dos indivíduos, controlar a ação dos professores e ainda criar nichos de exploração do sistema público pela iniciativa privada por meio de assessorias pedagógicas, sistema de apostilamento e kits pedagógicos, etc.

As proposições desses instrumentos seguem, além das orientações de relatórios internacionais, as predeterminações geradas pelas conjecturas da classe empresarial nacional, que visa definir políticas educacionais baseadas em exigências de um mercado cada vez mais inconstante e finito. Porém, são diretrizes que vão de encontro à realidade objetiva dos profissionais da educação, que lidam cotidianamente com as condições mais adversas e desiguais possíveis.

O discurso ideológico utilizado para seduzir a sociedade e garantir a implementação dessas reformas na educação parte da desconstrução da escola, do professor e do direito à educação. É fundamental para a classe empresarial, defensora da lógica do capital, trazer à tona a ideia de obsolescência e ineficiência da escola formal quanto à aderência às transformações de uma nova sociedade, pautada na globalização e na Revolução 4.0.

3.4.3 O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (MDE)

Os artigos 70 e 71 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) preveem que os gastos com educação devem obedecer a uma prescrição específica. Entre as despesas que podem ser direcionadas ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (MDE) estão o uso e a manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino, a aquisição de material didático escolar e a manutenção de programas de transporte escolar (Brasil, 1996).

Ao pesquisar[11] sobre a concentração de grupos empresariais na venda de serviços e produtos, Adrião *et al.* (2016, p. 115) descreve que os recursos dos fundos públicos de MDE[12] "[...] quando canalizados para grupos privados, representam uma estratégia de privatização da educação básica, que cria diferentes obstáculos à realização do direito humano à educação".

Como resultado da pesquisa realizada, Adrião *et al.* aponta cinco empresas privadas com expressiva presença no mercado educacional no cenário de oferta de serviços e produtos para o setor público brasileiro, considerando como referência o ano de 2013, quais sejam: Grupo Objetivo; Pearson; Grupo Positivo; Grupo Santillana; e as empresas Abril Educação/Sistema Anglo de Ensino[13], ambas atualmente pertencentes a Somos Educação, empresa vinculada ao grupo Cogna Educação, tema central do próximo capítulo da pesquisa.

Para esses grupos, o conceito de matrículas públicas está atrelado ao conceito de ativo, como destaca Adrião *et al.* (2016, p. 117):

> Esse aspecto merece especial atenção, uma vez que para além das negociações decorrentes da compra de produtos para atender às diferentes demandas das escolas públicas, processo identificado há mais de duas décadas no Brasil e também em outras partes do mundo (Hill, 2003; Dale, 1994), os sistemas privados de ensino inauguraram uma estratégia distinta quanto à presença das corporações na esfera pública, pois se trata da contabilização das matrículas como uma espécie de mercado futuro.

O processo de decisão sobre adotar, ou não, um Sistema Privado de Ensino (SPE) está vinculado ao Secretário de Educação ou ao prefeito de cada município, podendo, ou não, ter a participação dos órgãos colegiados do campo educacional ou das escolas. A contratação ocorre por meio de processos licitatórios, levando-se em consideração a

---

11 Pesquisa interinstitucional entre o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Greppe) e a Ação Educativa denominada Sistemas de Ensino Privados na Educação Pública Brasileira: Consequências da Mercantilização para o Direito à Educação, financiada pela Open Society Foundation.
A pesquisa demonstra o resultado no ano de 2013 com as vendas de SPE (Sistema Privado de Ensino) para 5 municípios.

12 A Constituição Federal (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) definem que os estados, os municípios e o Distrito Federal devem aplicar, no mínimo, 25% da receita resultante de impostos e transferências para a MDE (Adrião *et al.*, 2016, p. 121).

13 A Abril Educação (atualmente denominada Somos Educação) não mantinha um setor ou sistema específico para redes públicas, contudo comercializava para escolas públicas e privadas, além do Sistema Anglo de Ensino (Adrião *et al.*, 2016, p. 117).

avaliação do município quanto aos materiais disponíveis e aos preços ofertados. Pela pouca variação entre as possibilidades de contratações, o fator continuidade é sempre levado em consideração. Adrião *et al.* ressalta, também, que a percepção da qualidade dos sistemas ofertados está atrelada a fortes estratégias publicitárias que vinculam o serviço prestado ao desempenho em escolas privadas ligadas aos mesmos grupos que vendem os SPEs (Adrião *et al.,* 2016). No entanto, na prática, o contexto em que um SPE funcionaria em uma escola pública é totalmente diferente do que se apresenta em uma escola particular.

Os itens que compõem um SPE variam de contratação para contratação, mas se destaca o fornecimento de apostilas para alunos e docentes, atividades de formação e capacitação para docentes, assistência pedagógica e pacotes de avaliação (sistemas de avaliações/simulados para alunos). Vale salientar que, no caso de compra de material didático, como apostilas, o município está utilizando recursos próprios em detrimento de utilizar os livros didáticos fornecidos gratuitamente pelo governo federal às redes municipal e estadual, caracterizando uma duplicação de gastos com o mesmo fim. Dessa forma, o investimento em SPEs e a compra de livros didáticos (pelo PNLD) representam duplicidade de gastos aos cofres públicos, mesmo que um seja realizado na esfera municipal e o outro pela união, como detalha Costa (2020, p. 35): "tanto o MDE como o PNLD são oportunidades nas quais os grupos empresariais têm a possibilidade de garantir verba e, se utilizado os dois métodos, são duas fontes de recursos público distintas para o mesmo tipo de serviço".

Esse valor gasto sem necessidade poderia ser utilizado pelos municípios, por exemplo, na abertura de novas vagas dentro da educação básica ou na melhoria da infraestrutura das escolas (reforma e qualificação das escolas existentes). No entanto, esses recursos estão sendo utilizados para fortalecer privatizações. Assim, os gastos com a compra de SPEs representam um risco ao direito à educação, como assevera Adrião *et al.* (2016, p. 126):

> [...] como as empresas educacionais influenciam bastante os rumos da própria política educacional, também não seria descabida a hipótese de que tal influência sobre o orçamento público está chegando fortemente nos gestores municipais, que deixam de investir na ampliação de sua capacidade de atendimento enquanto repassam recursos para formação de lucro em tais empresas.

A aquisição de SPEs também representa um ataque ao direito à educação, quanto aos princípios de adaptabilidade (adequação às diretrizes curriculares) e a aceitabilidade (qualidade). Isso ocorre porque não há controle da qualidade dos materiais por parte dos órgãos governamentais, fato que já ocorre com o PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Em alguns casos, essa análise é realizada pelos próprios municípios contratantes, porém, após a aquisição.

Já o PNLD é o programa do governo federal que abrange as escolas de educação básica em todos os segmentos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O programa está estruturado junto à BNCC e à reforma do ensino médio, uma vez que o PNLD é a integração prática das políticas educacionais (Torres, 2021).

Porém, para o governo do então presidente, Jair Messias Bolsonaro (2019 – 2022), o programa significava uma ferramenta de caráter ideológico, como aponta Duarte (2020, p. 33):

> A mensagem difundida é a de que a educação escolar deve passar por uma mudança radical que depure as escolas dessa suposta doutrinação esquerdista, o que deve ser feito tanto pela denúncia e perseguição de professores como pelas mudanças nos currículos e nos livros didáticos.

Duarte transcreve em seu artigo um trecho do jornal *Amazonas Atual*, com falas espontâneas do ex-presidente da república, do início de janeiro de 2019, de autoria da jornalista Talita Fernandes, em que fica claro o "crivo" pelo qual os livros didáticos seriam submetidos em seu governo:

> O presidente Jair Bolsonaro (sem partido) chamou os atuais livros didáticos de lixo e disse que seu governo deve modificar o material distribuído nas escolas a partir de 2021 para "suavizar o conteúdo". *"A questão de livros, botei uma matéria ontem, já começa a mudar alguma coisa. Mas tem livros que eu vou ser obrigado a distribuir esse ano ainda levando-se em conta sua feitura em anos anteriores. Tem que seguir a lei. A partir de 2021, todos os livros serão nossos, feitos por nós. Os pais vão vibrar. Vai estar lá a bandeira do Brasil na capa. Vai ter lá o hino nacional. Os livros hoje em dia, como regra, são um montão de amontoado de muita coisa escrita. Tem que suavizar aquilo. Falar em suavizar, estudei na cartilha 'Caminho Suave', você nunca esquece. Não esse lixo que, como regra, está aí. Essa ideologia de Paulo Freire",* disse Bolsonaro ao sair do Palácio da Alvorada. [...] *"Devemos buscar cada vez mais facilitar a vida de quem produz, fazer com que essa garotada aqui tenha um ensino que vá ser útil lá na frente. Não ficar nessa historinha de ideologia. Esse moleque é macho, pô. Estou vendo aqui, o moleque é macho, pô. E os idiotas achando que ele vai definir o sexo quando tiver 12 anos de idade. Sai para lá"*, disse, apontando para um garotinho de cerca de 6 anos que estava no colo do pai (Duarte, 2020, p. 34).[14]

Os valores gastos com o programa, conforme demonstra a Tabela 1, são expressivos, chegando em 2020 a 172,6 milhões de livros distribuídos e R$ 1,4 bilhões em investimento (valor gasto).

14 A reportagem completa a qual Newton Duarte se refere está disponível no endereço https://amazonasatual.com.br/bolsonaro-chama-livros-didaticos-de-lixo-e-propoe-que-material-seja-suavizado- em-2021/. O trecho em itálico foi suprimido do artigo, mas optamos por transcrever o trecho completo. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos. Até 21/04/2022 o FNDE não havia publicado os dados referentes ao ano de 2021.

Tabela 1 - Gastos do Governo Federal com PNLD

Valores de Aquisição - PNLD*			
Ano	**Tiragem total**	**Valor gasto**	
2014	157.134.808	R$	1.217.893.067,42
2015	144.291.373	R$	1.175.967.978,38
2016	128.588.730	R$	1.070.680.044,28
2017	144.767.947	R$	1.235.247.220,07
2018	153.899.147	R$	1.467.232.112,09
2019	126.099.033	R$	1.102.025.652,17
2020	172.571.931	R$	1.390.201.035,55

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)/MEC.

Da mesma forma que foi citado o nome da Somos Educação, quando referenciado o assunto da venda de SPEs, com a venda de livros didáticos não é diferente. A Somos Educação é dona das editoras Ática, Scipione e Saraiva, produtoras de material didático. Juntas, essas três editoras representaram R$ 396,5 milhões do total em aquisições com o PNLD em 2020 (29% do valor de R$ 1,4 bilhões). A Somos, por meio da Vasta, é um dos braços do grupo Cogna Educação, grupo cuja estrutura e trajetória serão detalhadas no próximo capítulo.

A PARTICIPAÇÃO DO GRUPO COGNA EDUCAÇÃO NA CONSOLIDAÇÃO DA FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

4.1 PITÁGORAS - O INÍCIO DE TUDO, COM UM GRANDE SÓCIO

Em 1966, ou seja, em plena Ditadura Militar, foi fundado o cursinho Pré-Vestibular Pitágoras, em Belo Horizonte, em uma sala emprestada por um frade franciscano (Peixoto, 2007). A sociedade era composta por Evandro Neiva, João Lucas Mazoni Andrade, Júlio Cabizuca, Marcos Mares Guia e Walfrido Mares Guia.

Na década de 1970, os sócios expandiram os negócios, compondo três colégios de educação básica, também em Belo Horizonte. Em 1980, o Colégio Pitágoras abriu filiais em Mauritânia (África) e Iraque (Ásia), em parceria com a Construtora Mendes Júnior, para os filhos de brasileiros que viviam nesses países.

Durante a década de 1980, o colégio também teve operações em outros países como Peru e Equador (América do Sul), Congo Francês e Angola (África). Nesse período também ocorreu a expansão dos colégios Pitágoras para outros estados do Brasil, além de Minas Gerais, tais como Rondônia, Amazonas, Pará, Maranhão, Goiás e Bahia.

Nos anos 1990, foi criada a Rede Pitágoras (1995), que fornecia material didático, cursos e treinamentos a várias escolas associadas, e também foi criada a Fundação Pitágoras (1999), voltada para instituições de ensino básico público e privado. Sobre a Fundação Pitágoras, Vidal (2006, p. 90) destaca que a instituição foi fundamental para a "garantia de controle e regulação da gestão local da educação por meio da definição de políticas municipais".

Antes de prosseguir para a entrada da marca Pitágoras no ensino superior, que ocorre no ano 2000, é importante destacar alguns pontos da trajetória do grupo dentro da educação básica. Vidal (2006, p. 91-92) cita uma reportagem da revista *Exame*, de 2002, para demonstrar a concentração dos principais grupos da educação básica:

> No que concerne ao setor educacional, segundo a Revista Exame (2002), os quatro maiores grupos privados de educação no Brasil: Positivo (Curitiba), Curso Oswaldo Cruz – COC (Ribeirão Preto), Objetivo (São Paulo) e Pitágoras (Belo Horizonte), conseguiram abranger mais de 30% dos alunos no ensino fundamental e médio. Juntos movimentam cerca de 700 milhões de reais por ano e já possuem 3000 escolas franqueadas. Somente a Rede Pitágoras, no ano de 2001, possuía um faturamento de 75 milhões e sua expectativa é alcançar, em 2010, 400 milhões de reais.

Ademais, é importante destacar a influência de um dos sócios-fundadores da Pitágoras, Walfrido Mares Guia. Mares Guias foi secretário da Reforma Administrativa e Desburocratização (1985-1986) na primeira gestão do governo de Minas Gerais, de Hélio Garcia. Posteriormente foi Secretário de Educação, já na segunda gestão de Hélio Garcia

(1991- 1994). Durante o governo de Eduardo Azeredo (1995-1998), foi vice-governador, e vale ressaltar que enquanto era vice-governador, seu irmão, João Batista dos Mares Guia, assumiu a função de Secretário da Educação.

Entre 1999 e 2003, Walfrido foi deputado federal pelo PTB – Partido Trabalhista Brasileiro. Atuou na campanha de Ciro Gomes, para o primeiro turno das eleições presidenciais de 2002. Porém, em 2003, assumiu o cargo de Ministro do Turismo do Governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006). Em 2007, foi convidado novamente, por Luís Inácio, já em seu segundo mandato, para assumir a Secretaria de Relações Institucionais (SRI). Porém, em 22 de novembro do mesmo ano, renunciou ao cargo do SRI após ter sido acusado de participar do "mensalão mineiro[1]". Em 2014, a Justiça de Minas Gerais decretou extinta a punibilidade de Walfrido, pela prescrição do processo que ocorreu em 2012 (Richter, 2014).

Além de atuar na educação e na política, Walfrido também foi sócio em empresas do setor químico (produção de insulina sintética) - Biobrás, como demonstra Peixoto (2007): "A Biobrás foi criada com incentivos fiscais da extinta Sudene (Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste). Dela participaram Walfrido, seu cunhado Guilherme Emrich e seu irmão Marcos, médico que morreu logo depois".

No que se refere à posterior venda da Biobrás, complementa:

> A Samos, segundo sua assessoria, foi criada em 2002 por causa da venda da Biobrás, produtora de insulina sintética, para a empresa dinamarquesa Novo Nordisk. O negócio, de R$ 55 milhões, foi aprovado com restrições pelo governo, porque a venda concentrou 75% do mercado de insulina do Brasil (Peixoto, 2007).

No trecho abaixo, em um discurso ainda como ministro, em um evento organizado pelo Banco Mundial (Seminário Eficiência dos Gastos Sociais), Walfrido reflete exatamente o pensamento neoliberal da ineficiência do Estado e da Gestão Pública e o alinhamento com as premissas de órgãos internacionais e com o salvacionismo empresarial, debatido no terceiro capítulo desta pesquisa:

> A apresentação a ser feita aqui é focada inteiramente em uma experiência vivida em Minas Gerais a partir de 15 de março de 1991, quando começou a chamada Reforma Educacional do Estado. Na época, o governador era o Dr. Hélio Garcia. Fui secretário de Educação durante praticamente quatro anos. Na sucessão, o Dr. Eduardo Azeredo convidou-me para o cargo de vice-governador. Ganha a eleição, portanto foi mantido por quase sete anos consecutivos o programa e, praticamente, a mesma equipe. Quando a mudança começou, em 1991, vivia-se o momento do conceito de que o Estado era incapaz e não dava conta do recado. Mexia com tudo e fazia

1 "Mensalão mineiro" ou "Mensalão tucano" ou "Tucanoduto" foram os nomes dados ao escândalo sobre as denúncias de peculato e lavagem de dinheiro durante a campanha para reeleição de Eduardo Azeredo (PSDB/MG), envolvendo o empresário Marcos Valério: "O esquema operado por Marcos Valério, segundo a PF, ocultou origem e destino de ao menos R$ 28,5 milhões em recursos ilícitos que financiaram a campanha de Azeredo" (Peixoto, 2007).
A denúncia foi apresentada no dia 20 de novembro de 2007 ao STF pelo Procurador Geral da República, dentro do Inquérito n° 2.280. As investigações citavam, além do Eduardo Azeredo, Walfrido Mares Guias, Aécio Neves, dentre outras pessoas.

> quase tudo mal ou mais ou menos mal. Poucas vezes fazia bem. Havia até os que chamavam o Estado de pato. O pato é o único animal que nada, voa e anda. Mas ele nada mal, voa mal, e anda mal, comparado com os outros que apenas andam, voam ou nadam. O Estado mexe um pouco com tudo, mas não tem eficácia (Mares Guia, 1999, p. 54, apud Vidal, 2006, p. 92).

Vidal (2006, p. 94) descreve que, em 2002, o Banco Mundial apresentou o resultado de um estudo[2] para identificar, por meio de visitas a vários países, modelos inovadores de apoio e treinamento para funcionários (especialmente diretores) de escolas públicas e privadas:

> O desenvolvimento do estudo se deu através de visitas aos países nos quais foram realizadas análises de sistemas e entrevistas com diretores, professores, pais, alunos e administradores, em que foram identificados quatro modelos: o da reforma educacional inglesa; da escola de Edmonton, no Canadá; de uma parceria entre escolas públicas e particulares no distrito de Bogotá; e o da Rede Pitágoras, no Brasil (Vidal, 2006, p. 94).

O trecho acima demonstra quão alinhado com os relatórios e organismos internacionais – Banco Mundial, Unesco, FMI e OMC – e às políticas educacionais liberais o grupo se encontrava. Porém, como destacado anteriormente (terceiro capítulo), os organismos citados prezam por uma formação de força de trabalho tecnicista, voltada demasiadamente ao mercado de trabalho.

Além dos laços públicos intermediados pelo sócio fundador Walfrido, o grupo Pitágoras passou a ser exemplo de gerência empresarial na condução de sua rede de escolas próprias e associadas. A rede negociava e interagia com o Estado, organismos internacionais, instituições da sociedade civil e empresas nacionais e internacionais:

> Utilizando-se da retórica neoliberal da ineficiência do poder público em gerir os seus próprios recursos, o Pitágoras passou a ser agente importantíssimo na disseminação do modelo de gerência empresarial na educação, inclusive nas políticas públicas, como articulador das reformas e como modelo a ser seguido [...]. Em tão pouco tempo, o Pitágoras adquiriu um grau de liberdade inédito, que se manifestou na mobilidade do capital, nos deslocamentos, na terceirização e nas operações de aquisições e fusões, obtendo como resultado o reconhecimento e uma grande influência nas decisões das políticas em níveis municipal, estadual, nacional e internacional (Vidal, 2006, p. 137-138).

2 “A apresentação desse estudo foi feita pelo especialista em Educação e membro do Banco Mundial, Alberto Rodriguez, durante a conferência de abertura no Congresso Pitágoras – PEA – Unesco, Liderança e Educação, realizado em Uberlândia em 2002” (Vidal, 2006, p. 94). O estudo levava em consideração pontos como a administração de recursos, exigências da escola com relação à qualidade, apoio dos organismos internacionais (UNESCO e Banco Mundial) à instituição e modelo de gestão.

4.2 O ENSINO SUPERIOR PARA A PITÁGORAS (KROTON/COGNA)

4.2.1 Os primeiros capitais estrangeiros

No Brasil, foi na década de 1960, durante o período da Ditadura Militar, que se intensificaram os programas de estímulo à expansão privada do ensino superior, caracterizando um forte processo de mercantilização e privatização do ensino.

O período do Regime Militar (1964-1985) assegurou condições favoráveis para colégios e cursinhos de pré-vestibular crescerem, expandirem e, posteriormente, se transformarem em instituições de ensino superior (ainda sem fins lucrativos), beneficiadas por inúmeras vantagens tributárias.

Além de encontrarem um cenário extremamente favorável de expansão e privatização, e de serem beneficiados por desonerações tributárias (isenções e imunidades tributárias), já caracterizando o uso do fundo público na ampliação do setor, os empresários da educação ainda foram beneficiados pela revisão do Plano Nacional de Educação[3] (1965). Essa revisão possibilitou que fossem destinados 5% do Fundo Nacional de Ensino Superior a estabelecimentos particulares de terceiro grau, ou seja, financiou instituições privadas com fundo público. Do outro lado, o Estado reduzia investimentos nas instituições públicas, e esse plano possibilitou o redimensionamento do setor, contribuindo na transformação de colégios e cursinhos em faculdades, e impulsionou a criação de novas Instituições de Ensino Superior (IES), além da abertura de novos cursos nas IES que já estavam em funcionamento.

Tais fatos demonstram que entre os anos 1960 e 1970 é que foram lançadas as raízes da relação estatal que deu pilares à acumulação privada de capitais do ensino superior, sendo os principais pontos o poder regulador sobre o setor e as relações de disputa do fundo público (Seki, 2020).

Vale destacar que a década de 1960 a 1970 foi marcada pelos reflexos mundiais da Guerra Fria. Demandava-se um desenvolvimento seguro (para o capital), articulando os interesses da elite local e os capitais internacionais (Estados Unidos). Esse capital estava entrando no país e era dirigido pelos empresários e pelos militares. Dessa forma, as bases da ciência e da tecnologia estavam vinculadas, também, aos interesses estadunidenses.

Nesse contexto, as universidades públicas passaram a serem atacadas por representarem, para as forças liberais, um desembolso financeiro. Esse discurso é alicerçado sob o argumento de que o Estado deveria ter restrições severas no orçamento público. Do outro lado, aparecem as faculdades privadas como alternativa às públicas e niveladas à narrativa da necessidade de formação técnica e profissionalizada, fala difundida pelos empresários e militares. Porém, os interesses iam além, demonstrando o lado ideológico da expansão do capital:

3 O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) surgiu em 1962, elaborado já na vigência da LDB de 1961. Era, basicamente, um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas em oito anos. Em 1965, o PNE sofreu uma revisão em que foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais.

> [...] o Ensino Superior privado se expandiu como forma diferenciada da mesma determinação política. Não se privatiza o ensino de forma desinteressada: todos os métodos para a consecução desse objetivo se estruturam sob o fato de que a educação é parte constitutiva do valor da força de trabalho. Ela está, em si, inserida nas relações entre capital e trabalho, nas formas específicas pelas quais esses interesses se configuram no Estado (Seki, 2021, p. 102).

É nesse contexto que surgem alguns dos gigantes do setor. A Universidade Paulista (UNIP), por exemplo, deriva de cursinho pré-vestibular e do Colégio Objetivo. O mesmo ocorre com a Kroton, atualmente denominada Cogna Educação, e por esse motivo sempre faremos menção à Kroton/Cogna, que deriva do grupo Pitágoras (Seki, 2020).

A primeira faculdade Pitágoras foi fundada no ano 2000, em Belo Horizonte. E, no ano de 2001, a Apollo International, uma das maiores companhias de educação do mundo naquele ano, com sede no Estado do Arizona/Estados Unidos, torna-se acionista da faculdade.

O Grupo Apollo foi fundado em 1973, e em pouco tempo já era um grupo presente em vários países (México, Índia, dentre outros), atuando sempre na área da educação, com uma política expansiva de fusões e aquisições. O grupo *Apollo Education Group* abriu capital na bolsa de valores em 1994. No momento da união com a Pitágoras (2001), a Apollo era o maior grupo de ensino privado dos Estados Unidos.

Seki (2006) descreve o 'encanto' pelo mercado de ensino brasileiro demonstrado por Jorge Klor de Alva, presidente mundial da Apollo Internacional no período da negociação:

> Walfrido dos Mares Guia, sócio-fundador do Grupo Pitágoras em 1966, procurou, na virada de 1999 para o ano 2000, o mexicano Jorge Klor de Alva, presidente mundial da Apollo International para convidá-lo à formação da *joint venture*, o que seria efetivado em 2001. [...] Klor de Alva declarou mais tarde que reservou apenas uma hora em sua agenda para receber Mares Guia, mas quando percebeu do que se tratava, cancelou todos os compromissos e o encontro se prolongou por três dias consecutivos (Seki, 2006, p. 200).

No que diz respeito à união entre a Apollo e a Pitágoras, a adoção de uma metodologia norte-americana para a gestão da equipe e dos negócios e sobre a transformação do grupo Pitágoras, Seki (2020, p. 201) detalha que:

> A *joint venture* do Pitágoras com o Apollo custou aproximadamente R$ 10 milhões, em valores da época, para a adaptação da metodologia e do sistema de ensino da Universidade de Phoenix à legislação brasileira. Esses sistemas conjugam desde os materiais de ensino, tais como apostilas e ferramentas de apoio, até os programas eletrônicos que fazem o gerenciamento das matrículas, cobranças e gestão de pessoal. [...] A Kroton foi o caso mais significativo de *eficiência* de gestão até meados da década seguinte, contraindo as folhas salariais em níveis muito baixos, elevando a proporção de alunos por professores e incorporando técnicas de organização das operações de mercado que colocaram as escolas pertencentes ao grupo dentro das coordenadas das operações capitalistas típicas aos demais setores econômicos. A Kroton foi bem-sucedida em tornar a Educação Superior um processo quase fabril.

A união entre os dois grupos trouxe transformações significativas ao mercado de ensino superior no Brasil, embora a Pitágoras já tivesse recebido capital estrangeiro anteriormente[4]. Com esta *joint venture,* a Pitágoras impediu que a Apollo entrasse no mercado brasileiro como sua concorrente, o que certamente aconteceria em algum momento, e ainda contou com o capital desta empresa em sua expansão.

Em 2005, os Estados Unidos enfrentaram uma crise com o endividamento e financiamento estudantil. A Apollo International, então, retirou o capital de vários países e se concentrou no mercado americano. Assim o fez também com o Brasil: o grupo vendeu sua participação em capitais para o próprio Pitágoras, que, para finalizar a transação, criou uma nova pessoa jurídica independente: a Kroton Educacional (2007).

4.2.2 As bases da financeirização na Educação

É de extrema importância ressaltar o período da Ditadura Militar, como foi feito ao descrever sobre os colégios e cursinhos para, posteriormente, entender os pilares da financeirização da educação, como destaca Seki (2020, p. 191-192):

> Esse movimento envolve diretamente as IES e suas mantenedoras, mas também os fundos de investimentos, instituições bancárias, consultoras especializadas, fundos de pensões, seguradoras, bolsas de valores, gráficas e editoras, sistemas de ensino, sistemas apostilados, sistemas avaliativos, escolas e colégios, entre outros agentes – muitos dos quais foram criados ou instalados no Brasil ainda nos anos 1990, contradizendo a abordagem corrente de que a datação desse fenômeno se daria a partir de meados dos anos 2000.

O entrelaçamento de capitais, provindos de bancos, fundos de investimentos, fundos de pensões e seguradoras, vinculados aos serviços capitalizados pelo Estado, comunicação, educação e saúde, fez com que serviços que deveriam ser direitos sociais se transformassem em possibilidades de rentabilização, com a valorização de capitais monetários.

A ressignificação do processo produtivo, orientada pelos organismos internacionais – FMI e Banco Mundial -, a partir dos anos 1990, concretizou-se em movimentos reformistas, diante do endividamento dos países. No Brasil, esse movimento foi muito expressivo na educação superior, refletindo em legislações favoráveis ao empresariado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, aprovada em 20 de dezembro de 1996, foi considerada o marco legal da reforma implantada no país, pois, por um lado, o Estado

4 “Desde pelo menos 1998, o grupo recebeu aportes de fundos de investimentos como do Opportunity. Os dados disponibilizados pela Associação Brasileira das Entidades dos Mercados Financeiro e de Capitais (ANBIMA), B3 e CVM indicam que, em 26 de agosto de 1998, na declaração de composição acionária da companhia listavam-se entre os detentores significativos de ativos: Veronica Valente Dantas, Eduardo Penido Monteiro e Maria Amalia Delfim de Melo Coutrim, todos vinculados às operações financeiras do Grupo Opportunity” (Seki, 2020, p. 195). O Banco Opportunity (Grupo Opportunity) foi vinculado a vários escândalos e investigações, pela Polícia Federal, envolvendo seus sócios, Daniel Dantas (irmão de Veronica Valente Dantas) e Dorio Ferman. A participação do Opportunity no capital da Cogna permaneceu até 2003.

assumiu o controle e a gestão das políticas educacionais (como regulador e controlador), porém, por outro, liberalizou a oferta de educação superior privada (art. 7º), estimulando o autofinanciamento. A LDB também passou a admitir a existência e o funcionamento de instituições com fins lucrativos[5]. Dessa forma, a reformulação dessa lei serviu como base para a lógica mercantilista da educação superior, possibilitando a implantação do modelo de estado neoliberal, abrindo o mercado para o capital estrangeiro. A partir de 2007, os grandes grupos foram para a bolsa de valores e somente no ano de 2007 três corporações do setor de ensino realizaram seus IPOs (Oferta Pública Inicial) na bolsa: Estácio de Sá, Anhanguera Educacional e a Rede Pitágoras/Kroton.

Então a década de 2000, fomentada pelas legislações favoráveis e pelo aumento do volume de capitais estrangeiros, foi o período em que os grandes grupos se formaram e se consolidaram no ensino superior no país. São eles: Anhanguera, Kroton/Cogna Educação, Estácio de Sá, Ser Educacional e Ânima Holding.

Seki (2020, p. 57) denomina de crescimento inorgânico a modalidade de expansão da atividade capitalista no ensino superior e caracteriza: “aquele (crescimento) que decorre da incorporação, da compra ou da fusão entre empresas educacionais”. O autor, inclusive, descreve a relação entre o crescimento do privado em comparação com o público, trazendo os dados de que existiam 783 faculdades privadas em 1999, no Brasil, número que saltou para 1.863 em 2009 e para 1.929 em 2018, um crescimento próximo de 146%. Os centros universitários passaram de 39 (1999) para 217 (2019), crescimento de 456%; e as universidades públicas, de 83 (1999) para 92 (2019), elevação de apenas 11%.

Segundo Seki, que se baseou em estudos da KPMG, entre 2008 e 2017, ocorreram 257 operações de fusões e aquisições, somente no ensino superior, sendo que a Kroton/Cogna, nosso objeto de estudo, realizou 27 movimentações de fusões/aquisições nesse período.

A Kroton/Cogna não estava sozinha na corrida pelo crescimento inorgânico: a Estácio de Sá Participações S.A. realizou 31 movimentos de fusões/aquisições, a Ser Educacional S.A. 10 e a Ânima Holding S.A. 9.

Esse crescimento inorgânico, que foi fundamental para a constituição dos grandes grupos, foi facilitado pelo fato de muitas IES, de pequeno porte, terem atravessado os anos de 1990 para 2000 em acentuada crise, consequência de uma década de ajustes neoliberais que reduziram o poder de compra das famílias, aumentando a inadimplência. A crise ainda foi acentuada pelo alto custo das taxas de juros dos empréstimos e pelo alto preço dos imóveis e dos aluguéis, em decorrência de especulação imobiliária. Além disso, as grandes IES podiam (e podem) adquirir materiais e equipamentos em grandes quantidades, reduzindo custos operacionais, que lhes proporcionam aumento das margens de lucro e, consequentemente, mensalidades mais baixas em relação às pequenas IES.

5 A LDB/1996 definiu no art. 20 três tipos de instituições educacionais privadas: os particulares, em sentido estrito (empresariais); as comunitárias; as confessionais e filantrópicas (Chaves, 2010).

Esse cenário colocou as IES de pequeno porte em situação de vulnerabilidade financeira. Os grandes grupos, que já vinham se consolidando, não tiveram grandes dificuldades para adquirir esse montante de ativos, realizar investimentos e aumentar o número de matrículas, formando oligopólios na educação superior. Esse crescimento acelerado e desenfreado também representou um impacto para a atividade do docente ligado à educação superior, que passou a adquirir um caráter fabril. O professor, nesse cenário, perdeu a visão do todo de sua aula. Além da substituição da função do docente por outras categorias, como técnicos do ensino, tutores, consultores pedagógicos, comissionados de vendas, aplicadores de testes, dentre outras possibilidades de funções, buscou-se a massificação da atividade docente e a estandardização da aula. A avaliação do professor passou a ser mensurada pelo rendimento da turma em resultados de provas padronizadas. As faculdades passaram a utilizar outras ferramentas que justificassem a demissão de professores, como aulas gravadas (atividades assíncronas) e cursos EaD. Ocorreu, também, a quebra do plano de carreira dos professores, substituindo aqueles com maior tempo de casa, ou com maior titularidade, por outros professores 'mais em conta'. Foram implementadas ferramentas tecnológicas que possibilitaram às matrizes o gerenciamento de suas filiais a distância de capitais, ou até mesmo de outros países, tudo isso com o objetivo de reduzir custos e proporcionar resultados financeiros aos acionistas, mantendo a agressividade econômica dos lucros para as empresas. Sobre o trabalho do docente, Costa (2020, p. 54) destaca:

> Observa-se que tem-se gradativamente uma diminuição nas aquisições de marcas no ensino superior, justamente por conta do mercado se apresentar em uma fase avançada de consolidação, e agora elas estão em constantes intensificações do trabalho, principalmente do trabalho docente na modalidade de ensino à distância. As pequenas empresas já foram devoradas pelas gigantes, a tendência é a complexificação na extração do mais-valor já acumulado como na intensificação do trabalho docente.

Em 2008, por exemplo, a Kroton contabilizou R$ 5.025 milhões em rescisões trabalhistas, conforme relatórios disponibilizados aos investidores, decorrentes das aquisições realizadas durante o ano (de 2006 para 2008, a companhia passou de 8 para 28 unidades de ensino superior), mas justificando a otimização nos resultados futuros:

> É importante destacar novamente o impacto nesse trimestre das rescisões trabalhistas não recorrentes realizadas nas unidades adquiridas de ensino superior (ajustadas em nosso EBITDA), como parte da transição de gestão que objetiva a otimização de resultados nesses ***campi*** no médio e longo prazo (Kroton, p. 16, 2008).

Em 2009, a Kroton recebeu aporte financeiro de um dos maiores fundos de *private equity*[6] do mundo, a *Advent International*, que passou a ter parte do controle da Companhia, junto aos sócios-fundadores.

---

6 Costa (2020, p. 13) apresenta a seguinte definição para *private equity*: "os fundos de investimentos, ou *private equity*, são uma forma de aplicação financeira formada por investidores, nacionais e internacionais, que possuem como foco a rentabilidade. Sendo regulamentados pela Instrução n.º 391 de 2003 da Comissão de Valores Mobiliários – CVM, os fundos, não se resumem ao aporte de capital, possuindo também participação no processo decisório da companhia investida (CVM, 2003)".

Quanto a esse fato, vale destacar a participação da empresa Prismapar[7], que deriva da PRS Consultores, uma empresa especializada em consultoria em negócios educacionais. Ela foi criada pelo ex-ministro de Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato Souza, junto com seu filho, Renato Souza Neto[8] e outros sócios. Em 2009, a Prismapar atuou como consultora quando ocorreu a aquisição de 50% da Pitágoras Administração e Participações pelo fundo *Advent International*[9].

A participação do ex-ministro Paulo Renato Souza no direcionamento do fluxo de capitais estrangeiros dentro do país foi fator preponderante para a formação dos oligopólios e das privatizações ocorridas no setor da Educação, como descreve Seki (2020, p. 203): "É emblemática a participação de Paulo Renato Souza pela centralidade detida como ministro da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso e pelo alinhamento no interior do Estado às políticas de privatização operadas naquele período".

Uma das estratégias comandadas pela *Advent*, dentro da Kroton, foi a aquisição do Grupo IUNI Educacional[10], em 2010. Como já destacado anteriormente, a lista de aquisições da Kroton, principalmente a partir de 2007, foi vasta[11]. Porém, a aquisição da IUNI alterou o modelo operacional da Kroton. Tanto que o controlador da IUNI, Altamiro Galindo, passou a ter um assento no Conselho de Administração da Kroton e Rodrigo Galindo, seu filho, se tornou o CEO da Kroton/Cogna, como destaca o relatório de Divulgação dos Resultados 2009 do grupo:

> O Sr. Rodrigo Galindo, CEO da IUNI, juntamente com a competente equipe de executivos da Companhia passam a integrar o time da Kroton para apoiar a integração dos negócios, assegurar a captura de sinergias, eficiência operacional e rentabilização dos *campi* (Kroton, 2019, p. 4).

Embora a integração com a IUNI tenha representado R$ 20.513 milhões em rescisões trabalhistas, como divulga o relatório de resultados de 2010 (Kroton, 2010, p. 11), o mesmo relatório aponta os 'ganhos operacionais' com a transação:

> Entre a data da conclusão da aquisição do IUNI (março de 2010) e julho de 2010, foi conduzido um projeto de integração das duas empresas. A partir de agosto de 2010, a operação passou a ser gerida de forma totalmente integrada. Os principais eventos advindos dessa integração foram: (i) a diminuição do quadro em 1.079 funcionários, dos quais 449 eram professores e 630 eram funcionários técnico-administrativos; (ii) a unificação do Projeto Pedagógico e das matrizes curriculares de todos os cursos de graduação de Ensino Superior; e (iii) a redução significativa de custos e despesas nas unidades de Ensino Superior e no Corporativo (Kroton, 2010, p. 3).

---

7 A alteração do nome de PRS Consultores para Prismapar ocorreu em 2011, quando Paulo Renato Souza faleceu.
8 Renato Souza Neto se formou em economia em 1994, e em janeiro de 2005 associou-se ao Banco JPMorgan, trabalhando nos escritórios de Nova York e São Paulo, onde permaneceu até agosto de 2002, como consultor sênior especializado em assuntos estratégicos da área de fusões e aquisições para a América Latina (Seki, 2020, p. 192).
9 Um dos principais grupos de *Private Equity*.
10 Sob as marcas Unic, Unime e Fama.
11 A Kroton chegou a ter equipes e áreas responsáveis exclusivamente por fusões e aquisições, como detalha o relatório de resultados de 2009 (Kroton, 2009, p. 10): "reestruturação e fortalecimento da equipe e processos de M&A (fusões e aquisições) e PMI (integração pós-aquisição)".

Para crescer no mercado EAD, em 2011 a Kroton adquiriu a Universidade Norte do Paraná – Unopar, maior instituição de ensino a distância do país até então. Em 2013, a Kroton fez seu maior investimento e a operação representou cerca de R$ 5 bilhões, segundo o Portal G1[12], anunciando a fusão com a Anhanguera Educacional, cujo processo foi aprovado pelo CADE em 2014, com a obrigação de a Kroton vender a Uniasselvi[13], além de determinar a venda de unidades de ensino em Cuiabá e Rondonópolis (Mato Grosso), e de restringir a oferta de EaD em alguns municípios. Com isso, a Kroton/Cogna se tornou a maior companhia do setor de educação do mundo, como destacou o site Infomoney[14],ao descrever uma fala do CEO Rodrigo Galindo:

> *"Nós já éramos a primeira e a terceira maiores[15] companhias do mundo em valor de mercado e juntas somos mais que o dobro que a segunda maior companhia de educação do mundo, a New Oriental"*, disse Galindo em teleconferência com analistas nesta segunda-feira. Segundo ele, o valor de mercado de Kroton e Anhanguera juntas chega a US$ 5,9 bilhões, enquanto a chinesa New Oriental tem valor de US$ 2,9 bilhões (Tolotti, 2013).

Um fato relevante foi publicado em 14 de novembro de 2013[16], no qual a Kroton/ Cogna destaca as estimativas operacionais advindas com a fusão da Anhanguera:

> [...] que após a realização de análises e estudos iniciais para a integração das atividades das Companhias, foram identificadas, em caráter preliminar, determinadas sinergias nas operações das Companhias, que poderão resultar em uma futura redução de custos, otimização de despesas e aumento de receitas. [...] A estimativa de sinergias identificada durante essa análise preliminar é de R$ 300 milhões, sendo que do total, 60% é decorrente da redução de custos e despesas, 30% via aumento de receitas e 10% por meio da otimização do capex recorrente e da melhora no resultado financeiro da Companhia combinada.

Nos anos seguintes, a Kroton/Cogna expandiu ainda mais seu crescimento vertical, sempre direcionando para o ensino superior. Para isso, foi fundamental o uso do dinheiro público, com o FIES e a participação em associações que representassem os interesses das grandes IES.

---

12 Disponível em https://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/2014/05/cade-aprova-associacao-entre-kroton- e-a-nhanguera-com-restricoes.html. Acesso: 9 mar. 2022.

13 "Grupo com unidades que oferecem cursos de ensino superior presencial em Santa Catarina, e que a empresa (Kroton) havia adquirido no final de maio de 2012 por R$ 510 milhões" (Portal G1, 2014).

14 Disponível em https://www.infomoney.com.br/negocios/as-6-aquisicoes-que-tornaram-a-kroton-a-maior- empresa--de-educacao-do-mundo/ . Acesso: 07 fev. 2022.

15 Neste caso, o Sr. Rodrigo Galindo se refere à Kroton e a Anhanguera Educacional.

16 Disponível em http://www.mzweb.com.br/kroton2010/web/interna_print.asp?conta=28&idioma=0&tipo=32868. Acesso: 21 fev. 2022.

4.2.3 O associativismo como ferramenta

O associativismo de organizações da sociedade civil, que vinha se formando desde 1930[17], representando os interesses de classes específicas, no caso, de empresários do ensino superior, também ganhou força nas últimas décadas e foi fundamental para se chegar ao cenário que temos hoje: grupos que realizam pressão nas esferas públicas para atingir objetivos específicos.

Como exemplo, pode-se citar a ANUP (Associação Nacional de Universidades Particulares), a SEMESP (Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior), a SIEESP (Sindicato de Estabelecimentos de Ensino Comercial no Estado de São Paulo), a FEPESP (Federação dos Professores do Estado de São Paulo), a ABMES (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior), a ABRAES (Associação Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Superior) e muitas outras.

Essas entidades atuam junto ao governo, aos partidos e aos oligopólios da imprensa para defender os interesses das Instituições de Ensino Superior (IES). A SEMESP, por exemplo, atuou na preparação técnica e na organização de materiais para uma agenda quando da defesa da adoção do fim da gratuidade do ensino superior nas IES públicas, e ampliação do FIES para financiar as matrículas e mensalidades que possivelmente derivariam das instituições públicas. Esse sindicato (SEMESP) foi um dos protagonistas na defesa ativa do Programa FUTURE-SE.

Outro exemplo, agora vinculado ao nosso objeto de pesquisa, e de um período mais atual, é a importante participação da Kroton/Cogna Educação, junto a outras instituições (Estácio de Sá, Laureate, Devry e Ânima Holding), na formação da Associação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino Superior (ABRAES), que interferiu diretamente no âmbito do Estado, como destaca Seki (2020, p. 132):

> Das rarefeitas intervenções públicas da ABRAES, sabe-se que sua atividade está voltada principalmente para a disputa sobre o fundo público, focalizada nos programas como o FIES, o Programa Universidade Para Todos (Prouni) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

A ABRAES também atuou contra a Portaria Normativa nº 23, de 29 de dezembro de 2014[18], numa ação que buscava privilegiar as instituições que formavam a Associação no recebimento dos valores em atraso do FIES. A crise de 2014 afetou a arrecadação do Estado, como será detalhado no próximo tópico, e, como consequência, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o MEC deixaram de repassar as verbas do FIES às IES entre 2015 e 2018. Inclusive a Kroton/Cogna destaca esse fato em seu relatório trimestral do 4º Trimestre de 2015:

---

17 Em sua pesquisa, Seki (2021, p. 116-117) elenca mais de 53 entidades criadas entre 1932 e 2016.

18 Como o estado deixou de repassar os valores do FIES, as IES menores correram o risco de terem graves problemas financeiros, incluindo o atraso ao pagamento dos professores. Assim, o MEC emitiu a Portaria Normativa nº 23, de 29 de dezembro de 2014, que determinava a priorização do pagamento e da disponibilidade de recursos para as mantenedoras com número igual ou superior a 20 mil estudantes e financiadas pelo FIES. A ABRAES entendeu essa ação como uma quebra de isonomia no tratamento das IES e assumiu a frente das negociações (inclusive envolvendo a Justiça Federal), obrigando a União a realizar um acordo sobre as dívidas com repasses do programa cuja signatária foi a ABRAES, e retirando a prioridade dos repasses às instituições menores.

> Sobre o Ensino Presencial, é importante destacar que a Kroton (na condição de associada da ABRAES) celebrou no dia 03 de fevereiro, junto à União Federal, um termo de acordo judicial no qual o Governo se compromete a pagar os créditos do FIES não quitados pelo FNDE durante o ano de 2015 nos exercícios de 2016, 2017 e 2018, sendo 25% do saldo no primeiro ano, 25% no segundo e 50% em 2018. A quitação deverá ocorrer até junho de cada ano e as parcelas serão corrigidas pela variação do IPCA desde a data de seu respectivo vencimento no ano de 2015 até o efetivo pagamento (Kroton, 2015, p. 9)[19]

Vale destacar que a ABRAES já teve como diretora-executiva Elizabeth Guedes, irmã do ministro da Economia do governo de Jair Messias Bolsonaro, Paulo Guedes:

> Na direção da ABRAES, ela (Elizabeth Guedes) foi responsável pelas negociações sobre o FIES, defendendo modificações importantes no programa no sentido de maior controle do Estado sobre as matrículas financiadas e a combinação do FIES com os programas privados de crédito estudantil (Seki, 2020, 134).

Desde 2013 Elizabeth Guedes está à frente da ANUP - Associação Nacional das Universidades Particulares, criada em 1989, e que atualmente é uma “entidade que representa monopólios educacionais, como Anhanguera, Estácio, Kroton, Uninove e Pitágoras” (Console, 2019, on-line). Em 2019 ela assumiu a presidência da associação.

Embora Elizabeth Guedes tenha dito que o fato de ser irmã de Paulo Guedes (ex-ministro) não interferiria nos assuntos do Governo, o ministro do Governo de Jair Messias Bolsonaro também é investidor na área da educação, como descreve a reportagem da Agência Pública, de 12/12/2018: “A influência de Guedes no futuro das políticas educacionais, contudo, pode ter motivações que vão além de sua visão neoliberal da economia. O futuro ministro atuou com investimentos no setor de educação privada e de educação a distância” (Chiaverini, 2018).

Segundo reportagem do site Metrópoles[20], Elizabeth Guedes teve 35 eventos formais com autoridades do primeiro e segundo escalão do Governo de Jair Bolsonaro em 2019 (até julho/2019), sendo que em 2018 o total de reuniões com membros do Governo de Michel Temer não ultrapassou 17. Entre os assuntos das reuniões, estavam (i) diretrizes para educação a distância (EAD), (ii) papel das universidades versus *bullying* no âmbito das universidades e, principalmente, (iii) o FIES (manutenção do volume do crédito estudantil) (Vinhal, 2019).

Na educação básica, esse associativismo vem com uma nova roupagem. Como citado no terceiro capítulo, é expressivo o protagonismo de institutos, fundações e organizações não governamentais nas discussões que envolvem o ensino básico.

---

19 Disponível em https://mz-filemanager.s3.amazonaws.com/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/release- de--resultados-trimestrais/eda362c7fc14ffe924fed27a7aa8ef8f64d79e6f404cd463fb3c32a76a975ce1/release_de_resulta-dos_tri mestrais.pdf. Acesso: 30 jan. 2022.
20 Disponível em https://www.metropoles.com/brasil/politica-brasil/empoderada-no-governo-irma-de-guedes- tem-livre--acesso-ao-1o-escalao. Acesso: 11 fev. 2022.

Organismos como Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Fundação SM e Itaú BBA atuam junto a parlamentares e grupos de gestores da educação[21], em defesa de pautas que envolvem toda a educação básica, na maioria das vezes, sem consultar os próprios professores e a comunidade (Grabowski, 2019). Essas fundações e institutos estão envolvidos em pautas como Escola sem Partido, recursos do FUNDEB, Base Nacional Curricular e Reforma do Ensino Médio e, atualmente, o uso de *Vouchers*.

Em 2013, por exemplo, a convite de instituições que participam do Movimento pela Base e da Fundação Lemann, parlamentares brasileiros, como o deputado Alex Canziani (PTB- PR), viajaram para os Estados Unidos e participaram de um seminário[22] organizado pela Universidade de Yale, para conhecerem o *Cammon Core*, programa que, posteriormente, motivou discussões sobre a BNCC.

Outro exemplo foi o caso do Rio Grande do Sul, relatado por Grabowski (2019, on-line):

> Em 2018, logo após o segundo turno das eleições para governadores, deputados federais e senadores, nove governadores (inclusive do RS), aceitaram o convite para fazerem uma espécie de curso de Gestão Pública na Universidade de Oxford. A turma se juntou a 56 autoridades, políticos de vários partidos, empresários e especialistas, como propósito de melhorar a qualidade dos recursos humanos em seus governos. No dia 25 de fevereiro, o governador gaúcho assina (sic) convênio entre o Estado e a Fundação Lemann para ações na educação.

Grabowski (2019, on-line) destaca:

> Este protagonismo das fundações, institutos e Consultorias é sistemático e em várias dimensões: na política, na gestão, nas avaliações educacionais, nas remodelações de currículos, na formação de professores, na oferta de material didático e no financiamento da educação. Neste contexto, a BNCC e a reforma do "novo" ensino médio servem como instrumentos de aprofundamento da lógica empresarial na gestão da escola pública.

Assim como já ocorreu e ainda ocorre no ensino superior, são grupos que atuam e representam os interesses e as diretrizes de organismos internacionais, como OCDE, Banco Mundial e FMI, associados à contrapartida do aporte de investimentos privados no país.

---

21 Como, por exemplo, a Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), Consed (Conselho Nacional dos Secretários de Educação) e Cenpec (Centro de Estudos, Pesquisas, Educação, Cultura e Ação Comunitária).
22 Seminário *"Liderando Reformas Educacionais e Fortalecendo o Brasil para o século 21"*.

4.2.4 Importância do FIES e PROUNI para o acúmulo de capitais na educação

Ainda na transição para a década de 2000, a demanda efetiva pelo ensino superior era alta, e, mesmo com uma quantidade expressiva de IES e com possibilidades de aumento da oferta de vagas, isso não seria suficiente para resolver o 'problema' do acesso ao ensino superior. O maior problema ainda era a inadimplência e o alto número de alunos que não podiam pagar por uma graduação particular. Em detrimento de investimentos em Universidades Públicas, e em uma política de expansão de vagas, é lançado mão de uma política pública de ampliação do financiamento estudantil para matrículas e mensalidades. Assim surge o FIES[23] - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, criado pelo MEC em 1999. O FIES não foi o primeiro programa de crédito estudantil. Já existiram outros, como, por exemplo, o Programa de Crédito Educativo (CREDUC).

Esses programas, implementados com viés social, tiveram seus méritos de dar acesso e de beneficiarem estudantes ao acesso à educação superior, considerando que não há vagas suficientes no ensino superior público. A narrativa para a implementação é sempre o da democratização do acesso ao ensino. No entanto, são programas que vêm sendo utilizados para apropriação direta ou indireta do fundo público. Embora esses programas sejam ligados ao aluno, oferecendo um financiamento com pagamento a posteriori (com altas taxas de juros e riscos financeiros), eles são cobertos pelo governo. E foram utilizados como ferramenta, mesmo diante da retração da economia, para manterem a demanda pelos cursos privados, com o Estado garantindo as atividades capitalistas.

O FIES possibilitou que as IES recebessem como garantia títulos de longo prazo da dívida pública federal que não caracterizavam fluxo de dinheiro em caixa instantâneo, que, porém, possibilitavam que as empresas constituíssem uma alta saúde financeira, com o Estado como fiador, ou seja, garantia de liquidez. Desse modo, as IES se tornaram um investimento seguro para o capital. Quanto à abertura de capital das grandes IES e a relação com o FIES, Seki (2020, p. 154) destaca:

> A partir do momento em que os grandes capitais, como a Kroton (Cogna Educação) e a Estácio de Sá, fizeram a abertura de seus títulos nas praças financeiras, a valoração de suas ações passou a ser vinculada diretamente aos programas estatais que garantem a solvência das contas correntes operacionais desses capitais.

Nos relatórios trimestrais, a Kroton/Cogna sempre destaca a importância do FIES, como se percebe na publicação referente ao ano de 2011:

> Analisando somente o segmento de graduação presencial, o crescimento foi de 43% no número de entrantes. Temos convicção de que um dos grandes responsáveis por esse desempenho é a evolução do Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior (FIES), já que somos reconhecidos como um dos principais operadores do programa desde o seu início. Em março, 33,2% da nossa base (37 mil alunos) assinaram contratos do FIES, sendo que sua relevância, durante os processos de captação vem apresentando um crescimento contínuo chegando a 43% neste início de ano, em comparação com 14% no mesmo período de 2011 (Kroton, 4TRI2011, p. 2).

---

23 O FIES foi criado pela MP nº 1.827, de 27/05/99, regulamentado pelas Portarias MEC nº 860, de 27/05/99 e 1.386/99, de 15/19/99 e Resolução CMN 2647, de 22/09/99.

Em alguns momentos, principalmente aqueles de crises, os programas passaram por períodos de inadimplência por parte dos alunos, sendo necessários ajustes do governo nas políticas para amortizar dívidas, propor formas alternativas de quitação, reduções de juros, programas de incentivo ao emprego atrelados ao financiamento, dentre outras ações que tornassem os programas mais atrativos. Contudo, as principais modificações nos programas de crédito estudantil sempre foram na intenção de garantir a segurança do repasse estatal às IES particulares, mantendo a lógica privatista, como destaca Seki (2020, p. 145), sobre a implementação do FIES em 1999: "Esse novo programa procurava atender às demandas crescentes por financiamento reivindicadas pelos dirigentes de mantenedoras e IES, com maior segurança em relação às garantias de fluxos de pagamentos aos caixas das instituições".

Explica, ainda, sobre o repasse do fundo público para o fundo de acumulação de capitais das IES que:

> O FIES é o primeiro programa de que se tem notícia que permitiu a emissão de dívidas estatais mediante um programa de financiamento estudantil. Na prática, isso possibilitou que uma parcela da dívida pública fosse operada pelas próprias IES privadas, algo sem qualquer paralelo no mundo (Seki, 2020, p. 146).

O FIES também foi atrelado a outros programas do Governo, tornando mais severa ainda sua expansão. Os alunos contemplados com bolsa de 50% pelo Programa Universidade Para Todos (Prouni[24]) podiam financiar os outros 50% com o FIES. Além de aumentar a quantidade de alunos vinculados ao programa (FIES), o Prouni ainda possibilitava isenção tributária para as IES. Ou seja, duplo benefício para as IES privadas.

Como a própria Kroton/Cogna descreve sobre as isenções:

> Os cursos da Faculdade Pitágoras estão inseridos no ProUni desde 2005, o que lhes confere a isenção das contribuições federais (PIS, COFINS, IRPJ e CSLL) incidentes sobre a receita operacional bruta proveniente das mensalidades. Dessa forma, o único imposto incidente sobre essas receitas é o ISS, que varia entre 2,0 e 3,0%, conforme o município onde está a operação (Kroton, 2007, p. 21).

No que diz respeito aos cursos tecnólogos, ofertados pela Kroton a partir de 2005:

> Os cursos tecnólogos da Faculdade INED, até o exercício findo em 31 de dezembro de 2007, não estavam inseridos no ProUni, estando assim sujeitos às alíquotas de PIS e COFINS, além do ISS, de acordo com o município onde operam. A partir de 2008, os cursos tecnólogos estarão inseridos no ProUni (Kroton, 2007, p. 21).

---

24 O Prouni foi criado pela Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004 e depois regulamentado pelo Decreto nº 5.245, de 15 de outubro de 2004. O programa determina que a bolsa de estudos integral será concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar per capita não exceda o valor de até um salário mínimo e meio. § 2º A bolsa de estudo parcial de cinquenta por cento será concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar per capita não exceda o valor de até três salários mínimos.

Em 2010, o FIES teve alterações significativas nas taxas de juros, saindo de 9% ano (2005) para 6,5% em 2006 e 3,4% em 2010. Além disso, a política de amortização também foi alterada. Isso fez com que o programa se tornasse mais atrativo, com a prospecção de mais de 1,9 milhão de novos contratos. E assim, até 2014, o FIES viveu períodos de expansão (Seki, 2020).

As grandes IES também comemoram a implantação do Fundo Garantidor lançado pelo governo, que dispensava a necessidade de fiador para famílias com renda inferior a 1,5 salário-mínimo per capita.

Os principais alvos do programa eram alunos nas faixas de mais baixa renda, suscetíveis às crises do país. Dessa forma, ao mesmo tempo que os números de contratos do FIES aumentavam, crescia, também, a inadimplência, demonstrando a incapacidade de pagamento do crédito e o endividamento dos alunos. Entre o período de 2010 a 2016, as parcelas vencidas com mais de 360 dias aumentaram de 20 para 27%, chegando em 2015 a um montante de R$ 625 milhões em contratos atrasados (Seki, 2020).

Entretanto, os riscos para as IES eram cobertos pelo governo e pelo fundo garantidor. E nessa linha foi criado o FGEDUC, com recursos da União, que posteriormente virou o Novo FIES[25], que são fundos fiadores dos contratos.

Com as restrições impostas ao Novo FIES[26], pelo governo de Michel Temer (2016-2018), o programa sofreu uma redução na quantidade de contratos[27] e os repasses públicos diminuíram a partir de 2016.

A Kroton/Cogna destaca em seu relatório trimestral do 4º Trimestre de 2016: "Quando comparado com o mesmo período de 2015, observa-se uma queda significativa, da ordem de 20%, o que demonstra a menor representatividade que o FIES tem tido nos últimos ciclos de captação" (Kroton, 2016, p. 5).

No entanto, até que essa redução ocorresse, é inegável a importância do FIES na formação dos oligopólios e para os capitais do ensino, fortalecendo a nossa hipótese de que a estrutura de repasse de capital para o privado foi decisiva para que mais tarde os grandes grupos pudessem investir na educação básica. Nesse sentido, Roberto Leher (2021, p. 15) destaca, dentro do Dossiê nº 43 do Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, a importância do FIES e PROUNI porque "a partir desses programas, o fundo público foi utilizado para lastrear a expansão das corporações de capital aberto na esfera financeira".

25 Lei nº 13.530, de 7 de dezembro de 2017.

26 O programa limitou o acesso de estudantes com menores rendas. Como a própria Kroton/Cogna destaca no Relatório de Demonstrações Financeiras Individuais e Consolidadas de Dezembro/2014: "Alteração na legislação do FIES: Em dezembro de 2014, o Ministério da Educação e Cultura - MEC definiu as portarias normativas nº 21 e nº 23 que modificam principalmente o fluxo de pagamentos às instituições educacionais reduzindo a quantidade anual de repasses pelo MEC, além de impor novas regras de pontuação mínima sobre o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM para os alunos ingressantes a partir de março de 2015. Os impactos da alteração na legislação ocorrerão a partir de 2015 e foram avaliados pela Administração da Companhia. Os impactos de repasse ocorrerão somente no ano de 2015 e serão regularizados a partir de 2016, inclusive com os repasses atrasados" (Kroton, 2016, p. 21).

27 Além da queda na quantidade de contratos do FIES, também ocorreu a queda na receita vinculada aos outros programas: PROUNI e PRONATEC.

Em detrimento de investimentos na educação pública, o repasse do público para o privado foi mantido, desde a implementação do programa, no período do governo de Fernando Henrique Cardoso. Seki (2020, p. 156) resume esta importância:

> É inegável, tendo em vista a empiria, que o programa é de importância incalculável para os capitais de ensino, visto que suas empresas agora financeirizadas só puderam assegurar garantias aos seus acionistas em médio e longo prazo pela posse de quantidades crescentes de títulos de dívida pública remunerados a taxas de juros elevadíssimas. É também pelo FIES – o que inclui toda a esteira de programas a ele combinados – que o fluxo de matrículas ascende ao nível de um ciclo vultoso de expansão privada. Os efeitos do programa para os capitais foi a maximização das garantias oferecidas aos sócios e acionistas, proprietários de capitais investidos nessas empresas, que puderam, então, atuar de forma especulativa nos mercados financeiros.

O FIES fez com que muitos jovens se endividassem, em detrimento de uma educação como direito básico. O programa foi utilizado, a partir de 2015, não só para novos contratos, mas também para estudantes que já estavam cursando a faculdade, o que demonstra uma clara estratégia para aumentar a quantidade de contratos para as grandes IES. Além do endividamento social na vida desses estudantes, o programa causou déficits ao Governo, na forma de títulos da dívida.

4.2.5 A tentativa frustrada da Kroton/Cogna para se tornar monopólio

Em 2016, a Kroton/Cogna veio a público explicar aos seus acionistas com relação a informações que estavam circulando na imprensa sobre a possível fusão com a Estácio de Sá. De fato, a Kroton/Cogna realizou propostas de aquisição da Estácio.

Em paralelo, o Grupo Ser Educacional também realizou propostas à Estácio, o que fez com que o valor de mercado da empresa valorizasse. A partir disso, a Kroton teve que triplicar sua proposta inicial de dividendos à Estácio de Sá[28], o que fez com que a Ser Educacional desistisse da proposta realizada anteriormente.

Ambas as propostas, tanto da Kroton/Cogna como da Ser Educacional, eram formas de consolidar seus capitais na forma de monopólios, principalmente frente à crise que vinha ocorrendo, desde 2014, devido ao déficit do orçamento público.

Após as empresas terem notificado o CADE sobre a intenção da fusão, o órgão fez diversas diligências, avaliando, principalmente, o impacto para a concorrência, que já vinha sofrendo com o crescimento inorgânico das grandes IES e com a posição secundária nos recebimentos dos valores em atraso do FIES. Em 2017, o CADE deu a negativa na transação, pelo perigo concorrencial ao setor do ensino superior privado, pois a fusão eliminaria a segunda maior concorrente da Kroton/Cogna, que era a Estácio de Sá. Sobre a avaliação dos técnicos do CADE, Seki (2020, p. 268) pontua que:

---

28 Foi o envolvimento da Ser Educacional o elemento decisivo que levou a Kroton a realizar uma nova oferta, em 1º julho de 2016, na qual se dispunha a pagar até R$ 170 milhões em dividendos e, posteriormente, R$ 420 milhões, em 8 de julho (valor final que teria sido acordado) (Seki, 2020, p. 273).

O estudo técnico do CADE apontava exclusivamente os interesses mercantis de concorrência, com o objetivo de proteger interesses de mercado dos demais capitais. Não interessava de maneira alguma apontar as enormes consequências da mercantilização do ensino para o futuro da formação cultural e educacional do povo brasileiro na Era dos oligopólios. Para os técnicos, a questão limitava-se à retirada da Estácio como empresa autônoma do mercado e a consequente concentração da capacidade de investimento em *marketing* e propaganda do novo grupo, que poderia levar em alguns meses à concentração monopólica das matrículas em quase todos os municípios onde a nova Kroton estivesse presente.

Embora a fusão entre as duas empresas não tenha dado certo, as negociações serviram para movimentar as ações das empresas na bolsa de valores, tanto da Kroton/Cogna quanto da Ser Educacional e da Estácio de Sá.

A negativa do CADE à fusão da Kroton com a Estácio de Sá interferiu nos caminhos da educação básica, pois, como destaca Seki (2020, p. 279): “No dia 11 de outubro, a Kroton renunciou ao processo de fusão com a Estácio, mobilizando as estratégias da companhia para aquisições na Educação Básica com renovado sentido e objetivo de mercado”.

4.2.6 A dança dos capitais

As tentativas de compra e fusão da Estácio de Sá, tanto por parte da Kroton/Cogna como da Ser Educacional, embora frustradas, fortaleceram a demonstração do movimento dos capitais financeiros. Ficou mais evidente, com essa transação, que os grandes investidores (fundos e bancos) circulam entre as grandes IES, muitas vezes investindo em mais de uma delas.

Ainda que não ocorram aquisições, fusões ou incorporações, tais grupos financeiros passam a ter acesso às informações contábeis das IES. Como investem em educação e em vários outros segmentos, possuem informações privilegiadas em distintos setores[29], incrementando a concentração de dados e consolidando os domínios econômico e político nos países em que se fazem presentes.

A Kroton teve participação, em algum momento, do Blackrock, do Morgan Stanley (pela MFS *Investiment Management*), grupo Advent, dos fundos Oppenheimer Funds Inc., *Fidelity Management and Research* LLC., *Opportunity* Gestora de Recursos Ltda., *The Capital Group Companies, Inc. e Coronation Fund Managers* Ltda (Seki, 2020, p. 279).

O aporte de capitais oriundo de tais instituições exige das empresas restruturações profundas, implicando cortes, reorganização da força de trabalho e alteração de suas estruturas operacionais, tudo isso no sentido de valorização do capital. Para se ter uma ideia, Seki (2020, p. 294) destaca a valorização dos ativos[30] da Kroton/Cogna após a entrada da *Advent International* na composição dos acionistas:

29 O Advent, por exemplo, deteve mais de 300 participações em todo o mundo nos mais diversos setores (eletricidade, logística, transporte, educação, saúde) (Seki, 2020, p. 279).
30 No período entre 8/2012 e 10/2017.

> É possível perceber a escalada de preços dos ativos da Kroton (ON): entre o menor valor de todo o período de transações de ações ordinárias da Kroton (ON), o piso, até o maior valor, o teto [...], que representa uma variação da ordem de 1.043,4%. Esse é um desempenho excepcionalíssimo para um ativo negociado no mercado mobiliário brasileiro, mesmo considerando casos de capitais estratégicos como grandes bancos públicos e privados, mineradoras, petroleiras, indústria naval, capitais de portos, ferrovias ou da indústria aeroespacial. No mesmo período, a variação do Ibovespa foi de +38,8%.

Na linha de frente dos oligopólios da Educação estão seus dirigentes, auditores, representantes dos acionistas. Na retaguarda, porém, encontram-se os grandes bancos, que, de fato, centralizam a emissão e a formulação dos preços dos ativos: “BTG Pactual, Itaú BBA, Bank of America Merril Lynch, Bradesco BBI, Citi, Morgan Stanley, Santander, BNP Paribas, Goldman Sachs, Rothschild & Co, ABC Brasil, Banco Fator, BB Banco de Investimento, Credit Suisse Group, Rabobank” (Seki, 2020, p. 53).

Em 8 de fevereiro de 2011, a Kroton/Cogna contratou a BTG Pactual Corretora de Títulos e Valores Mobiliários S.A. para a função de formador de mercado[31] (Kroton, 2010, p. 23). De lá para cá, o grupo BTG tem participado de vários processos de fusão e aquisição da Kroton/Cogna. Vale destacar que em 2021 vazaram áudios[32] de conversas de André Esteves, principal acionista do BTG Pactual[33], em um evento fechado do banco com clientes (evento “*Future Leaders*”, realizado na data de 21/10/2021), nos quais Esteves narra como influencia políticos e o Banco Central, descrevendo conversas com o atual presidente da Câmara, Arthur Lira, e com o então presidente do Banco Central, Roberto Campos Neto (Folha de S. Paulo, 2021). Ainda sobre o BTG Pactual, vale destacar que a letra “G” da sigla BTG faz menção ao ex-Ministro da Economia, Paulo Guedes, um de seus sócios fundadores (Martins, 2021).

Como se vê, é de suma relevância mencionar esses fatos atinentes ao BTG Pactual na presente pesquisa, no sentido de demonstrar a relação de cumplicidade e até mesmo de subserviência das instituições responsáveis pela condução do destino do país com os representantes do grande capital financeiro.

---

31 Em seu relatório referente ao 4º Trimestre de 2010, a Kroton explica o papel da BTG Pactual: “Com o intuito de promover o melhor ambiente para negociação de suas *units* o formador de mercado assessora o processo de promoção da liquidez e é um agente que se compromete a manter ofertas de compra e venda de forma regular e contínua a um *spread* máximo estabelecido, facilitando os negócios e evitando movimentos artificiais no preço da *unit* causados por falta de liquidez.”

32 Disponível em https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/10/dono-do-btg-fala-como-influencia-politicos-e- bc-e--compara-impeachment-de-dilma-a-golpe-de-64.shtml. Acesso: 10 mar. 2022.

33 André Esteves é também o atual dono da Editora Abril, que publica as revistas Veja e Exame (Martins, 2021). Esteves foi alvo de investigação sobre suposta participação em uma organização criminosa integrada por parlamentares do MDB na Câmara dos Deputados (Vínculo com a Operação Lava Jato). O STF julgou o recurso da defesa e arquivou em 2018 a investigação, pela maioria dos ministros entender que não foram encontradas provas suficientes para justificar a manutenção do inquérito. “De acordo com a Procuradoria-Geral da República (PGR), a referida organização criminosa seria responsável por negociar com empresas vantagens indevidas na Petrobras, na Caixa Econômica Federal e na própria Câmara” (Ritcher, 2018). Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2018-12/stf-arquiva-investigacao-sobre-banqueiro-andre- esteves#:~:text=Em%202015%2C%20Andr%C3%A9%20Esteves%20foi,determina%C3%A7%C3%A3o%20do%20ministro%20Teori%20Zavascki>. Acesso: 10 mar. 2022.

4.3. A GUINADA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

A Kroton/Cogna, ainda como Pitágoras, surgiu como cursinho pré-vestibular e cresceu nas primeiras décadas como Colégio de Ensino Básico em Belo Horizonte. Todavia, foi no ensino superior que ela desenvolveu sua política extremamente agressiva de expansão vertical e capitalista. Como descrito anteriormente, o grupo recebeu os primeiros aportes de capital estrangeiro em meados de 1999, o que se repetiu em 2001, agora com a entrada da Apollo. Mas foi a partir de 2007, com a abertura de capital na bolsa, que a entrada de capitais alcançou outros patamares.

A partir da abertura na bolsa, ocorreram fatos importantes para a operação da Kroton/Cogna e para seu acúmulo de capitais. A aquisição da IUNI (2010) foi um momento de reestruturação do seu modelo operacional, e, com a aquisição da Anhanguera (2014), o grupo se tornou líder mundial na educação superior. Na análise dos relatórios trimestrais, disponibilizados em seu site, a Kroton/Cogna não deixa dúvidas de que seu foco foi, por muitos anos, o ensino superior, como apontam alguns trechos:

> 2007 (Kroton, 4Tri2007, p. 6): *"O foco do crescimento das operações da Kroton nos próximos anos será no ensino superior"*.
> 2008 (Kroton, 4Tri2008, p. 2): *"A maturação das Unidades de ensino superior será o grande vetor para a melhoria dos resultados operacionais da Kroton, ao longo dos próximos anos"*.
> 2010 (Kroton, 4Tri2010, p. 1): *"Além disso, definimos nossa estratégia de crescimento orgânico e inorgânico, que contempla, entre outras iniciativas, a entrada no segmento de Educação a Distância em 2011 e a realização de aquisições de instituições de Ensino Superior ao longo deste e dos próximos anos"*.

O ensino superior ainda é a principal fonte de receita do grupo (65% em 2020). Seus esforços estão concentrados na EaD (EaD 100% Digital e Semi Presencial) e na abertura de cursos presenciais ligados à área médica - Medicina, Odontologia, Veterinária, dentre outros, que o grupo denomina de KrotonMed[34].

No entanto, em 2018, a Kroton/Cogna resolveu ampliar sua atuação no mercado da educação básica, ou, pelo menos, expandir novos mercados neste segmento. Três pontos foram decisivos:

a. queda na quantidade de contratos do FIES a partir de 2016;

b. negativa do CADE para a compra da Estácio de Sá; e

c. constatação de que o mercado de educação básica é altamente rentável.

34 KrotonMed: ensino médico e adjacências. Como destaca o relatório do grupo: "Atualmente contamos com 7 IES *premium* que oferecem curso presencial de medicina e estamos concluindo um *carve-out* societário desta operação, pois entendemos que o perfil do aluno, com uma mensalidade média de medicina em torno de R$9,7k/mês, demanda um posicionamento e tratamento diferenciado" (Cogna, Relatório de 4TRI2021, p. 5).

Pela análise da relação entre a receita líquida provinda do FIES e a receita líquida total da Kroton/Cogna (Gráfico 1), é possível avaliar a dependência financeira do Programa durante quase uma década. Em 2014, a relação entre a receita líquida provinda do FIES e a receita líquida total da Kroton/Cogna era de 46,5%, chegando a 50% em 2015. Vale ressaltar que se analisarmos somente a receita líquida do presencial, essa relação chega a 68%, tanto em 2014 quanto em 2015. Porém, a partir de 2016 começa a queda na receita do FIES, chegando a representar 13,9% em 2019, 7,6% em 2020 e 5,6% em 2021.

Gráfico 1 - Relação entre a receita provinda do FIES e a receita líquida total da Kroton/Cogna (R$ - em milhões)

Ano	Receita Líquida Kroton/Cogna (R$ - em milhões)	Receita Líquida - FIES (R$ - em milhões)	Percentual da Receita com FIES sobre Receita da Kroton/Cogna (%)
2010	599,7	25,6	4,3%
2011	734,6	133,0	18,1%
2012	1.405,6	234,1	16,7%
2013	2.015,9	718,6	35,6%
2014	3.774,5	1.755,6	46,5%
2015	5.265,1	2.633,2	50,0%
2016	5.244,7	2.441,2	46,5%
2017	5.557,8	2.123,0	38,2%
2018	6.060,7	1.526,4	25,2%
2019	7.034,1	975,7	13,9%
2020	5.268,4	400,0	7,6%
2021	4778	268,9	5,6%

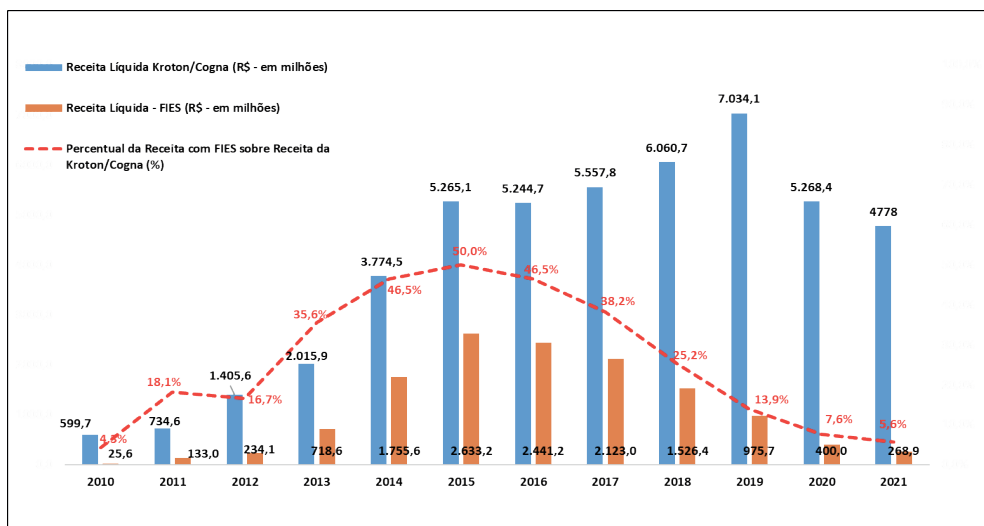
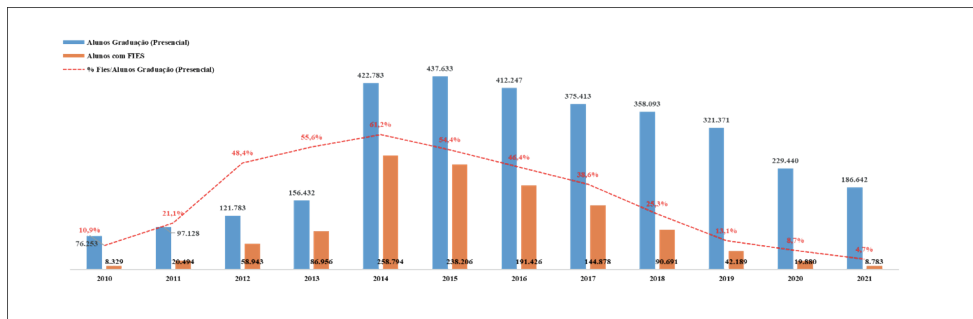
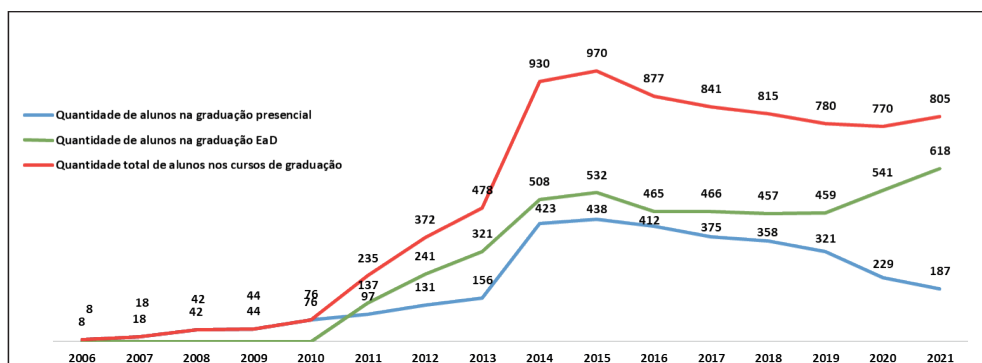
Fonte: Site do grupo Cogna. Disponível em https://ri.cogna.com.br/servicos/arquivos/

Em relação à quantidade de alunos (contratos), é possível visualizar que em 2014 a quantidade de contratos com o FIES atingiu o ápice em relação à base de alunos presenciais – 61,2% (258.794 alunos dependiam do FIES em uma base de 422.783 alunos em cursos presenciais). Se compararmos o ano de 2014 com o ano de 2018, que foi o ano da mudança no direcionamento da Kroton/Cogna, perceberemos uma redução de 83,7% na quantidade de contratos do FIES, como demonstra o Gráfico 2:

Gráfico 2 - Quantidade e percentual de alunos com FIES sobre a base de alunos da Kroton/Cogna (presencial)

Fonte: Site do grupo Cogna. Disponível em https://ri.cogna.com.br/servicos/arquivos/

A negativa do CADE (2016) à aquisição da Estácio de Sá significou para a Kroton/Cogna um freio em sua política expansionista. Esse fator, juntamente com a crise, foi determinante para a Kroton/Cogna perceber que, pelo menos naquele momento, a expansão do ensino superior privado estaria limitada a condições econômicas mais favoráveis.

O Gráfico 3 demonstra a queda na quantidade de alunos do ensino superior a partir de 2016, e também da representatividade dos alunos EaD, que possuem um ticket médio[35] de mensalidade mais baixo. Esse grupo de alunos se mantém estável, com tendência ao crescimento a partir de 2020, enquanto do ensino superior presencial, com ticket médio maior, sofre queda acentuada a partir de 2016.

Gráfico 3 - Quantidade de alunos do ensino superior da Kroton/Cogna (em milhares)[36]

Fonte: Site do grupo Cogna. Disponível em https://ri.cogna.com.br/servicos/arquivos/

35 No 4º trimestre de 2020 o ticket médio da graduação EaD era de R$ 270,00, e da graduação presencial era de R$ 1.103,00 (Kroton, 4ª tri/2020, p. 10). Disponível em https://api.mziq.com/mzfilemanager/v2/d/e1110a12- 6e58-4cb0-be-24-ed1d5f18049a/950e27b9-7c22-a83d-ac9a-1de351d2265c?origin=2. Acesso: 20 fev. 2022.

36 Embora a Kroton/Cogna tenha realizado alguns projetos pilotos com cursos EaD a partir de 2008 e tenha ofertado essa modalidade na pós-graduação a partir de 2010, somente nos relatórios trimestrais de 2011 é que o grupo começou a separar as informações dos cursos de graduação presencial e a distância (EaD). Essa modalidade (EaD) ganhou representatividade para o grupo a partir da compra da Unopar (dezembro/2011), que era um grupo forte nesse seg-mento, com matriz em Londrina (PR). Dessa forma, de 2006 a 2010 a quantidade de alunos EaD na Graduação é 0, e a quantidade de alunos na modalidade de graduação presencial equivale à quantidade de alunos totais da graduação.

O FIES abalou o valor de mercado da empresa, que em 2014 chegou a valer R$ 25,1 bilhões, com a redução para R$ 15,5 bilhões em 2015 e R$ 21,7 bilhões em 2016. A tentativa de compra da Estácio, embora frustrada, direcionou os holofotes para a Kroton/Cogna, demonstrando a capacidade financeira do grupo para comprar a segunda colocada no ranking do ensino superior no país. Esse é o provável motivo do aumento do valor de mercado em 2017 (R$ 31,2 bilhões). Contudo, a valorização nos patamares de R$ 20 bilhões não se sustentou em 2018, e nem nos anos subsequentes, como demonstra a Tabela 2.

Tabela 2 - Valor de Mercado Kroton/Cogna

Data da publicação	Valor de mercado da Companhia	Fato Relevante do Ano/Período que motivou aumento do valor de mercado
03/08/2007	R$ 1,2 milhões	
31/12/2007	R$ 881 milhões	Abertura de capital
23/09/2009	R$ 308,2 milhões	
30/12/2010	R$ 1,4 bilhões	Aquisição da IUNI
31/12/2011	R$ 1,6 bilhões	
28/12/2012	R$ 6,2 bilhões	
30/12/2013	R$ 10,5 bilhões	
31/12/2014	R$ 25,1 bilhões	Aprovação pelo CADE da aquisição da Anhanguera e auge da captação pelo FIES
31/12/2015	R$ 15,5 bilhões	
31/12/2016	R$ 21,7 bilhões	Expectativa da aquisição da Estácio de Sá
28/12/2017	R$ 30,2 bilhões	
31/12/2018	R$ 14,6 bilhões	
31/12/2019	R$ 18,8 bilhões	Aprovação pelo CADE da aquisição da Somos
31/12/2020	R$ 8,7 bilhões	
30/12/2021	R$ 4,6 bilhões	

Fonte: Elaborado pela autora com base no "Relatório de Resultados Trimestrais" de cada ano. Disponível no site da empresa (https://ri.cogna.com.br/servicos/arquivos/).

Além da queda no valor da empresa, as ações também despencaram: "O cenário traz dificuldades para a Kroton, que em outubro (2017) superava R$ 21 por ação, mas veio caindo até chegar a algo em torno dos R$ 10" (Folha de S. Paulo, 2018)[37]. Em 2018, a Kroton/Cogna anunciou a primeira aquisição na educação básica: a compra da Somos Educação, maior empresa do setor no país. É importante frisar que a Kroton/Cogna já trabalhava com o ensino básico. Em 2008, o grupo criou o Projecta para atender escolas públicas com serviços que incluíam material didático, treinamento para professores e modelos de avaliação de desempenho e gestão escolar. O grupo manteve esse serviço por alguns anos, mas sem envidar grandes esforços, até o seu encerramento, em 2012, quando se encerrou o último contrato.

37 A reportagem é de 18/06/2018. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/06/conglomerados-do--ensino-superior-avancam- sobre-a-educacao-basica.shtml>. Acesso: 28 fev. 2022.

No relatório trimestral de 2012, o grupo demonstrou o direcionamento para o privado e o fim do Projecta, que atendia, principalmente, a Rede Sesi:

> Além disso, a Kroton optou por reduzir sua exposição ao setor público, não renovando, ainda durante o 4T12, alguns dos contratos mantidos. Dessa forma, a Companhia está direcionando todos os esforços para o incremento da operação da Rede Pitágoras, a qual deve apresentar um crescimento expressivo ao longo de 2013, mais que compensando a redução das receitas dos outros negócios listados previamente (Kroton, 4TRI2012, p. 7).

Na educação básica privada, a Kroton/Cogna já atuava por meio do que ela denominava de “Escolas Associadas”. Assim, o que se percebe é que o grupo, desde as primeiras décadas como Pitágoras, mantinha receita no ensino básico, mas sem grandes esforços. É a compra do Colégio Leonardo da Vinci (Vitória/ES) e da empresa Somos[38] (da Tarpon Gestora de Recursos - gestora de *private equit*), em abril de 2018, que marca a grande virada da Kroton/Cogna para outra esfera do ensino básico. Com a compra da Somos, que já era dona dos colégios e marcas Anglo, Ser e Sigma (no total, 42 escolas), das editoras Ática, Scipione e Saraiva e do curso de inglês *Red Balloon*, a Kroton/Cogna se tornou a maior companhia em número de alunos de ensino básico já no ano de 2018. Além disso, entrou fortemente no gigante mercado de livros didáticos e apostilas, sistemas de ensino e apoio pedagógico (Folha de S. Paulo, 2018).

A Kroton/Cogna, que já era a líder no ensino superior no Brasil, tornou-se a líder, também, na educação básica. A Figura 2 demonstra um panorama da quantidade de marcas das quais a Kroton/Cogna passou a ser proprietária, após as aquisições de 2018:

38 A operação da compra da Somos pela Kroton/Cogna foi avaliada em R$ 6,2 bilhões*, segundo reportagem da Folha de S. Paulo, de 18/06/2018. Ainda segundo essa reportagem, outros grupos também se locomoveram para o ensino básico. A Estácio de Sá ocupou *campi* vazios com turmas de ensino médio. A Ânima fez parceria com a escola Lumiar. O grupo de investimento Bahema, que atuava junto a marcas de implemento agrícola, além do Unibanco e Metal Leve, adquiriu participações nas escolas Balão Vermelho e Mangabeiras (Belo Horizonte), Escola Parque (Rio de Janeiro) e a Escola da Vila (São Paulo). A gestora de *private equity*, a americana General Atlantic (que possui investimentos na Airbnb e na empresa de transportes Flixbus) aumentou a participação na empresa de sistemas de ensino SAS, que oferta livros didáticos, consultorias pedagógicas e outros serviços educacionais (eles atendem 700 escolas no país). A Warburg Pincus (também *private equity* americano) adquiriu participação no grupo de educação básica Eleva, do investidor Jorge Paulo Lemann. *Complemento da informação: segundo reportagem da IstoÉ Dinheiro (Arbex, 2018), a Tarpon ficou com R$ 4,5 bilhões (73% do negócio) e o restante foi oferecido aos demais acionistas por meio de Oferta Pública de Aquisição (OPA).

Figura 2 – Marcas do Grupo Cogna (2019/2020)

Fonte: https://ri.cogna.com.br/a-kroton/apresentacoes-institucionais/ .

Apresentação Cogna Day 2021, de 13/12/2021.

Sobre o mercado de ensino básico, “A consultoria especializada Hoper calcula algo em torno de R$ 60 bilhões ao ano só em mensalidades —valor acima do total movimentado pelo ensino superior, de R$ 54,5 bilhões em 2017” (Folha de S. Paulo, 2018). Segundo o Portal G1[39], no momento da compra, a Somos Educação possuía 998 mil alunos e receita em torno de R$ 1,8 bilhões. Com a aquisição, a Saber[40], subsidiária da Kroton/Cogna, passou a ter 37 mil alunos em escolas próprias, 1,2 milhão de alunos em escolas particulares parceiras, 33 milhões de alunos de escola pública por meio do PNLD, 25 mil alunos em cursos de idiomas, 95 mil profissionais no ensino privado e 1,7 milhão de professores da rede pública, usuários de produtos e serviços da Saber. Com a aquisição da Somos, a Kroton/Cogna estimou que 28% de seu faturamento passaria a ser na educação básica. Até então, o ensino básico representava 3% do faturamento da Kroton/Cogna.

O ensino básico, principalmente o ensino fundamental e médio, é um mercado que possui alto teor de expansão e é tido como um mercado mais resistente a crises, pois os pais fazem o que podem para manter os filhos na escola particular, migrando para o público somente quando não há mais nenhuma alternativa no orçamento familiar. Além disso, os ciclos são maiores (10 a 12 anos) e ainda é um mercado com competição menor do que o ensino superior. Costa (2020, p. 55) destaca que:

39 Disponível em https://g1.globo.com/economia/noticia/kroton-fecha-compra-da-somos-educacao-por-r-46- bilhoes.ghtml. Acesso: 01 mar. 2022.

40 Para efetuar a transação da aquisição da Somos, a Kroton/Cogna criou a empresa Saber.

> A escola privada não é um fenômeno recente no Brasil, mas o formato das novas empresas que estão investindo agressivamente nesse setor deriva do movimento do ensino superior e traz para a educação básica todo mecanismo profissional necessário para o bom funcionamento de conglomerados que envolvem fundos de investimento e, por isso, difunde em grande escala, a lógica do mercado financeiro inexistente significativamente até início do ano de 2018.

Rodrigo Galindo, CEO da Kroton/Cogna até o final de 2021, em entrevista à Revista *IstoÉ Dinheiro* (2018), descreveu: “Nenhum grupo de educação tem hoje mais do que 1% de participação no mercado de escolas privadas. Então, ainda existe um espaço imenso para crescer, tanto por aquisições quanto através de aberturas”.

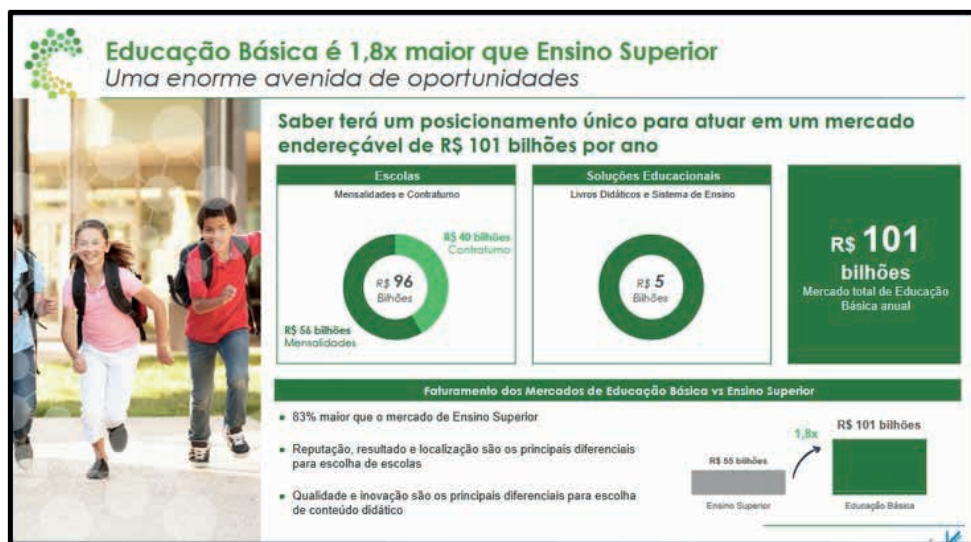
E, segundo a Folha de S. Paulo (2018, on-line):

> Os números desse setor mostram que o país tem cerca de 8,9 milhões de alunos em escolas privadas. Eles representam, no entanto, menos de 20% do total dos estudantes brasileiros. Os outros 80% que estão em escolas públicas também são um público-alvo, por meio da venda de sistemas de ensino e material didático.

Costa (2020, p. 36) demonstra em sua pesquisa que, no período de nove anos (2010-2018), a quantidade de matrículas no ensino básico privado aumentou 1,43 milhão (de 7.560.382 em 2010 para 8.995.249 em 2018, crescimento de 18,56%). Em número de estabelecimentos privados, saiu de 36.289, no ano de 2010, para 40.641, em 2018 (crescimento de 12%). Já na educação básica pública, de 43.989.507 matrículas em 2010, diminuiu para 39.460.618 em 2018, ou seja, redução de 10,3% (redução de 4,53 milhões de matrículas). Em quantidade de estabelecimentos, saiu de 158.650 escolas públicas, em 2010, para 141.298 em 2018, redução de 10,94%. Essa relação demonstra a abertura de oportunidades no setor privado e, em paralelo, a falta de investimentos na educação básica pública. A própria Kroton/Cogna assinalou “que o mercado de educação básica no Brasil é 83% maior que o de ensino superior. A Kroton avalia que o mercado da educação básica movimenta R$ 101 bilhões[41] (R$ 96 bilhões em mensalidades e R$ 5 bilhões em livros didáticos)” (Portal G1, 2018).

A Figura 3 parte de uma apresentação de 2021 aos acionistas da Kroton/Cogna, demonstrando o entusiasmo do grupo com a educação básica:

41 Referência ao ano de 2017.

Figura 3 – Apresentação Cogna Day – Educação Básica

Fonte: https://ri.cogna.com.br/a-kroton/apresentacoes-institucionais/ . Apresentação Celebração de Contrato de Compra e Venda, de 23/04/2018.

Ainda em 2018, a Kroton/Cogna adquiriu o Colégio Lato Sensu, uma das redes mais conhecidas na região Norte do país, com quatro unidades em Manaus (AM) e uma unidade em Rio Branco (AC). Embora a presença da Kroton/Cogna no mercado editorial tenha chamado menos atenção do que as escolas adquiridas na compra da Somos, vale destacar que essa aquisição também colocou o grupo em posição privilegiada nesse mercado. As editoras Ática e Scipione são fortes no mercado de livros didáticos e paradidáticos. A Saraiva está presente no mercado desde 1917 e é referência nas produções voltadas para a educação básica, para cursos preparatórios, ensino técnico e superior, principalmente na área jurídica. A Editora Érica é direcionada para a educação técnica, tecnóloga, profissional e para programas de aprendizagem. A Somos, em 2017, esteve na 32ª posição entre as maiores companhias de editoras do mundo (ranking do *Global Ranking of the Publishing Industry*[42]). Ainda vislumbrando maior crescimento no setor, a Kroton/Cogna também realizou propostas para o grupo Santillana/Prisa, proprietários da Editora Moderna, mas sem sucesso (Bemfica, 2018).

4.3.1 O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (educação básica pública)

Ao iniciar a pesquisa, uma das hipóteses levantadas era a de que a Kroton/Cogna, ao expandir o mercado na educação básica, voltaria seus esforços para a venda de livros didáticos, principalmente livros do PNLD.

42 O ranking lista as 50 companhias com receitas acima de 150 milhões de euros.

Como dito anteriormente, o grupo investiu na compra de editoras líderes das vendas do PNLD, ao adquirir a Somos[43], em 2018: Saraiva, Scipione e Ática. Com isso ela usou, mais uma vez, sua estratégia de comprar empresas grandes e robustas, como fez no ensino superior, objetivando assumir a liderança do mercado. A venda de livro didático sofre sazonalidades em razão do período em que a União deverá adquirir - infantil, ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio. Porém, é uma sazonalidade previsível, ou seja, é uma receita com a qual o grupo poderá contar. O PNDL não é, atualmente, o principal produto/serviço da Kroton/Cogna na educação básica, mas ainda assim representa 6,45% da receita bruta total do grupo (referência: ano de 2021), como demonstra a Tabela 3.

Tabela 3 - Receita PNLD/Receita total bruta

Ano	2019	2020	2021
Receita total bruta Cogna (em milhões) *	R$ 8.791.784	R$ 7.767.995	R$ 6.975.421
Receita com a venda ao PNLD - Cogna (em milhões)**	R$ 373.371	R$ 396.473	R$ 449.910
% Receita PNLD/Receita total bruta	4,25%	5,10%	6,45%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados: *Fonte: Site do grupo Cogna. Disponível em https://ri.cogna.com.br/servicos/arquivos/.

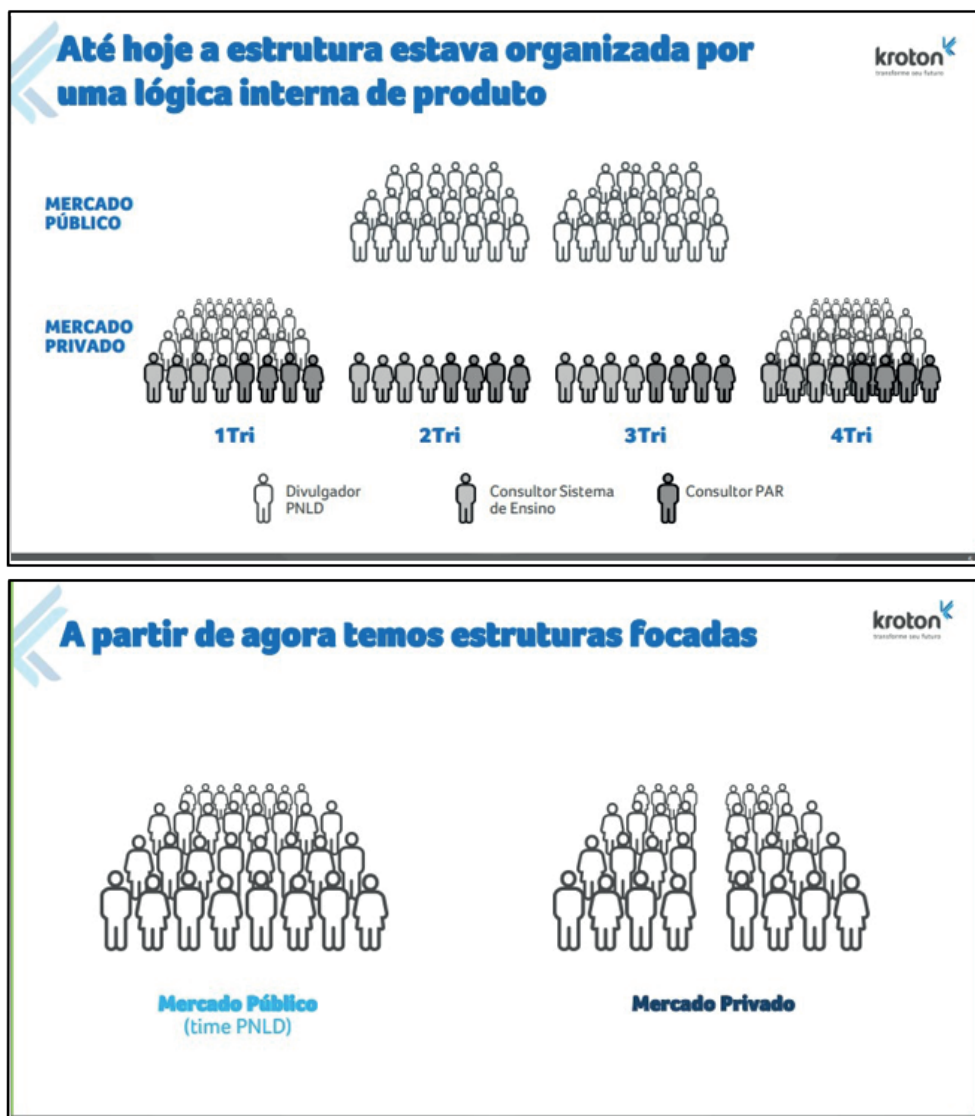
**Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)/MEC. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados- estatisticos. Exceto 2021 (Fonte Cogna Educação)

Embora pareça uma fatia pequena de seu faturamento, a receita líquida do PNLD, se comparada à receita líquida dos ganhos do grupo com o Ensino Básico, representou 18,17% em 2019 e 20,45% em 2020 (dados extraídos dos relatórios trimestrais de 2019 e 2020[44]). A partir de 2021, a Cogna deixou de demonstrar em seus relatórios trimestrais a receita líquida por segmento da educação superior e educação básica, não sendo possível auferir o percentual receita PNLD *versus* receita líquida da educação básica.

Na Figura 4, parte integrante da apresentação realizada aos acionistas do grupo, é possível identificar a mudança no direcionamento e na importância dada pela Kroton/Cogna ao PNLD, ao reorganizar a equipe de atendimento ao Programa. Ela passa a denominar a equipe de 'time PNLD':

43 A Somos, quando adquirida pela Kroton/Cogna em 2018, já era dona das Editoras Ática, Scipione e Saraiva (a Somos comprou a Saraiva em 2015), e já era a líder do mercado na educação básica, como aponta Galzerano (2016): "Para se ter ideia desse movimento no âmbito educacional global, a Bloomberg publicou, em 2012, listagem com os maiores grupos empresariais com ações negociadas em bolsas de valores. Três deles são brasileiros: Kroton, Estácio e Abril/Somos Educação". Ainda, segundo Galzerano, Bloomberg é um dos principais provedores mundiais de informação para o mercado financeiro, com terminais de informações presentes em quase 100% dos bancos, corretoras e seguradoras no mundo.
44 Disponível em https://ri.cogna.com.br/servicos/arquivos/. Acesso: 07 mar. 2022.

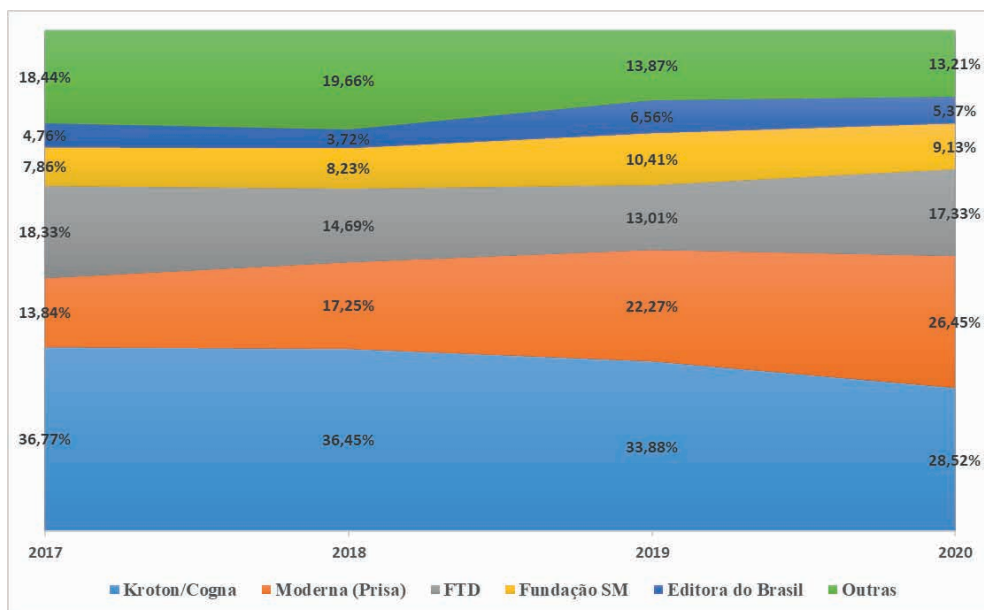
Figura 4 – Equipes direcionadas para as vendas ao PNLD (Cogna)

Fonte: https://ri.cogna.com.br/a-kroton/apresentacoes-institucionais/.

Apresentação para Analistas e Investidores, de 03/06/2019.

O que se percebe é que a Kroton/Cogna não abre mão dessa receita. E, em razão disso, nos próximos tópicos, serão analisadas as negociações pelo grupo firmadas com a Eleva, que não contou com a participação das editoras vinculadas ao PNLD. Além disso, o livro didático pode ser acrescido a outros serviços na esfera pública, como a integração de serviços e produtos, sendo o livro didático um deles, como explica o Professor Lalo

Watanabe /Unicamp em entrevista ao site Extra Classe[45]: “O que o setor privado vende para a educação estatal envolve grandes pacotes, que pode incluir até a elaboração da própria política, como vimos ocorrer em grande medida na elaboração da BNCC”.

O Gráfico 4 permite visualizar a participação das principais editoras[46] no PNLD, entre o período de 2017-2020[47], pelo percentual sobre o montante de recursos adquiridos:

Gráfico 4 - Principais Editoras do PNLD

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)/MEC.

Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos
Gráfico de elaboração própria

Pelo Gráfico 4 é possível avaliar que, embora a Kroton/Cogna tenha perdido mercado para outras empresas, a partir de 2019, ela ainda se mantém na liderança das editoras que vendem livros ao Programa. Na Tabela 4 é possível identificar, além do percentual da Kroton/Cogna sobre o valor gasto com o PNLD pelo Governo Federal, o valor da receita bruta com o PNLD e a quantidade de tiragens realizadas pelo grupo no período de 2017-2020.

45 Disponível em https://www.extraclasse.org.br/educacao/2021/12/a-expansao-desenfreada-do-setor-mercantilista-de-educacao/. Acesso: 19 mar. 2022.

46 Dentro do percentual da Kroton/Cogna está a soma os valores referentes às Editoras Ática, Scipione e Saraiva.

47 Foi utilizado este período para se ter como referência um ano antes da compra da Somos pela Kroton/Cogna. O ano de 2021 ainda não estava disponível no site FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação no momento da consolidação dos dados (21 de abril de 2022).

Tabela 4 - Valores de Aquisição para Kroton/Cogna - PNLD*

Valores de Aquisição para Kroton/Cogna - PNLD*				
Ano	**Receita Bruta**		**Quantidade de Tiragem**	**% Kroton/Cogna sobre o valor total de aquisições**
2017	R$	454.167.343,79	57.149.417	36,77%
2018	R$	534.852.426,61	60.758.179	36,45%
2019	R$	373.371.081,53	44.716.682	33,88%
2020	R$	396.472.839,08	50.247.194	28,52%

Fonte: Elaborado pela autora com base no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)/ MEC. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos

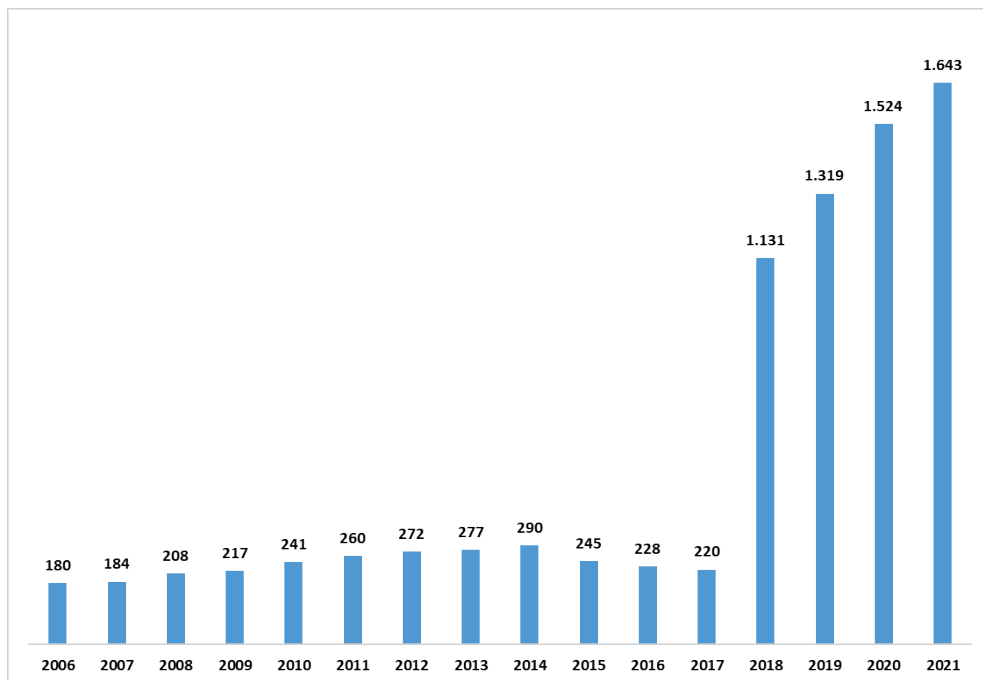
Os anos seguintes serão decisivos para avaliar se a pandemia ou outros fatores, como adoção de políticas públicas, trarão alterações significativas no volume de vendas do Programa e na relação do Estado com as editoras que participam do PNLD.

4.3.2 Escolas Associadas – Ensino Básico Privado

A Kroton/Cogna já atuava no ensino básico. Na esfera pública, ela o fez por meio do Projecta, como já descrito. Na esfera privada atuava pelo que chamou de “Escolas Associadas”, ofertando às escolas sistemas de ensino compostos por coleções didáticas, treinamento de professores, avaliação educacional e outros serviços para escolas privadas de educação infantil, ensino fundamental e médio.

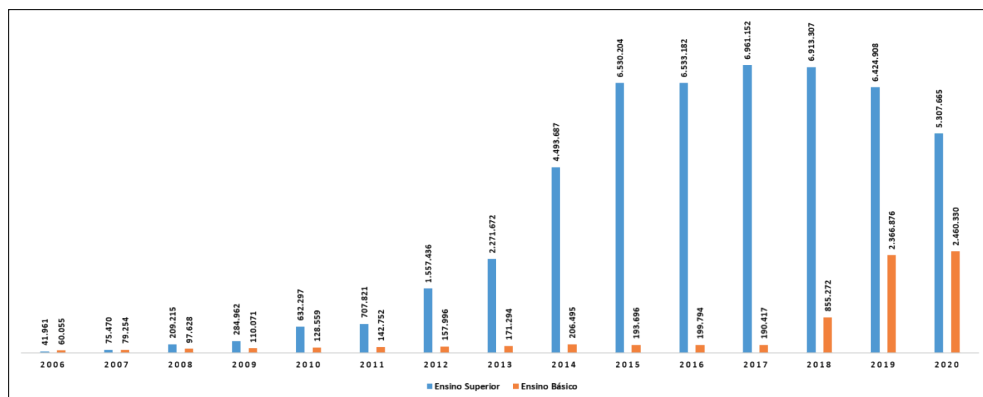
O grupo possui unidades próprias em Belo Horizonte/MG, São Luís/MA, Parauapebas e Ourilândia do Norte/PA, São José dos Campos/SP, Teofilândia/BA e Pitinga/AM. Enquanto Pitágoras, chegou a ter unidades em outros países, como comentado no início deste capítulo (Japão, Canadá e outros países).

No entanto, a compra da Somos fez os números crescerem exponencialmente. A quantidade de alunos vinculados às escolas associadas passou de 220 mil, em 2017, para 1.131 milhão em 2018, representando um crescimento de 414% na quantidade de alunos vinculados, como apresenta o Gráfico 5:

Gráfico 5 - Quantidades de alunos vinculados às escolas associadas de Educação Básica Privada (em milhares)

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações do site do grupo Cogna. Disponível em https://ri.cogna.com.br/servicos/arquivos/.

Ao adquirir a Somos, a Kroton/Cogna incorporou as marcas Motivo, Sigma, Maxi, Anglo, Integrado, ECSA, Primeiros Passos, CEJ, Colégio Salvador, Santi, NeoDNA, CIE, Visão. Como em 2018 a Kroton/Cogna já havia comprado também os colégios Leonardo da Vinci e Lato Sensu, em 2019 o grupo chegou ao número de 54 unidades próprias, pulverizadas em 28 cidades.

Pelo Gráfico 6 é possível visualizar que a receita bruta do ensino básico se manteve estável entre o período de 2006 a 2017, saltando de R$ 197,4 milhões, em 2017, para R$ 855,3 milhões, em 2018, e R$ 2.4 bilhões, em 2019. Se considerarmos o salto de 2017 para 2019, o aumento da receita bruta desse segmento foi de 1.143%.

Gráfico 6 - Receita Bruta Ensino Superior e Ensino Básico (Em milhares de reais)

Ano	Ensino Superior	Ensino Básico
2006	41.961	60.055
2007	75.470	79.254
2008	209.215	97.628
2009	284.962	110.071
2010	632.297	128.559
2011	707.821	142.752
2012	1.557.436	157.996
2013	2.271.672	171.294
2014	4.493.687	206.495
2015	6.530.204	193.696
2016	6.533.182	199.794
2017	6.961.152	190.417
2018	6.913.307	855.272
2019	6.424.908	2.366.876
2020	5.307.665	2.460.330

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações do site do grupo Cogna. Disponível em https://ri.cogna.com.br/servicos/arquivos/.

Com relação à receita líquida, o ensino básico saiu da representatividade de 3% da receita líquida total do grupo, em 2017, para 35%, em 2020. O ensino superior, que em 2017 representava 97% da receita líquida do grupo, passou para 65% em 2020.

4.3.3 Subsidiárias

Em 2019, a Kroton/Cogna anunciou uma reorganização: criou uma holding, alterando o nome do grupo para Cogna Educação, manteve a marca Kroton, direcionada ao ensino superior, e a Saber, na educação básica. Ainda criou duas outras empresas – Vasta e Platos.

Essa reestruturação foi uma forma de a Kroton/Cogna se reinventar diante do cenário de maior competição no ensino superior, tanto presencial quanto no EaD, da queda na quantidade de contratos do FIES e dos altos índices de inadimplência dos contratos vigentes. Como destaca Carvalho (2019), "dividiu-se em quatro empresas para ampliar seus serviços à educação básica e superior e para atrair mais investidores".

Antes dessa reestruturação, todo o seu modelo operacional era voltado para dois segmentos: ensino superior e educação básica. Nesse novo formato, o grupo passa a se dividir no que o mercado empresarial denomina de B2B (*Business to Business*) e B2C (*Business to Consumer*). Esses são modelos de negócios voltados para a comercialização com outras empresas (B2B) e comercialização direta com o consumidor (B2C).

Dentro das quatro divisões, o grupo se estruturou da seguinte maneira:

Platos: direcionada para a prestação de serviços para outras faculdades. Como destaca Carvalho (2019): "caso se aprove o Programa Future-se[48] do Ministério da Educação, poderá se estender também para as Universidades Públicas Federais".

48 Ou outro similar.

Vasta: A Somos foi adquirida pela Saber e com a reestruturação passou para a Vasta, empresa que ficou responsável por atender outras escolas de educação básica privada, oferecendo sistemas de ensino (como Anglo e Pitágoras, por exemplo), serviços de gestão para escolas (Plataforma Digital, que oferece o serviço Livro Fácil, com *e-commerce* para a venda de conteúdo educacional) e material didático (para o ensino básico privado). Dentro da Vasta também é comercializada a Plataforma Plurall, um dos principais serviços da educação básica privada. No relatório trimestral do 4TRI de 2021[49], a Kroton/Cogna destaca que a Plurall é uma plataforma digital líder de tráfego no Brasil e de apoio às escolas K-12, escolas que comercializam a plataforma de conteúdo.

Saber: ficou responsável pelos colégios próprios, os cursos de línguas e o PNLD.

Kroton: responsável pelo ensino superior próprio (faculdades próprias e adquiridas pela Kroton/Cogna) nos últimos anos. Vale ressaltar que o grupo privilegiará, na continuidade do ensino superior, cursos com maiores mensalidades, como Medicina, Direito, Odontologia e Medicina Veterinária. Os demais serão ofertados por EaD (digitais), como destacou Rodrigo Galindo, em teleconferência[50] para apresentar resultados aos investidores:

> Estamos mais restritivos com alunos que geram pouco caixa. Estamos fazendo redução do presencial e queremos fazer isso de forma ágil e intensa e focar na EaD e plataformas digitais, o que deve ajudar o crescimento da geração de caixa no médio e longo prazos (Infomoney, 2020, on-line).

Além das quatro subsidiárias, o grupo ainda criou a Cogna Venture, para investimento de *Startups.*

Embora os segmentos do grupo tenham aumentado, o objetivo é simples: manutenção no setor de ensino superior privado, porém intensificando a atuação no ensino básico privado e público, incrementando e diversificando suas receitas, como demonstra o relatório do 4ª trimestre de 2018:

> Já em 2018, começamos a ver os frutos desse planejamento. A criação da holding Saber, a aquisição de colégios de renome em diferentes regiões do Brasil e a conclusão da aquisição da SOMOS Educação foram importantes conquistas, que marcaram o retorno da Kroton às suas origens – afinal, a Educação Básica foi o segmento que deu início às nossas atividades, na década de 1960. Agora, atuamos em Educação Básica por meio de três unidades de negócios: Gestão de Escolas; Livros didáticos e paradidáticos para programas oficiais (PNLD); e Soluções Integradas (K-12) (Cogna, 2018, p. 3).

49 Disponível em https://api.mziq.com/mzfilemanager/v2/d/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/957fea9a- abc-7-fe07-66fc-318af7d1c090?origin=2. Acesso: 21 abr. 2022.

50 Disponível em https://www.infomoney.com.br/mercados/cogna-aproveita-cenario-ruim-para-promover-sua- mais-impactante-mudanca-no-ensino-superior-o-que-os-analistas-acharam/. Acesso: 14 mar. 2022.

4.3.4 As parcerias na Educação Básica - Cogna e Eleva

No ano de 2021, a Cogna Educação e a Eleva Educação, cujo principal acionista é o investidor e um dos homens mais ricos do país, Jorge Paulo Lemann[51], anunciaram uma negociação que já demonstra os caminhos da formação dos oligopólios na educação básica. A Eleva vendeu para a Somos (controlada pela Vasta) a Editora Eleva, que possui os sistemas de ensino de educação básica comercializados pelo grupo da Lemann. Valor da operação, conforme anunciado no Fato Relevante publicado em 22/02/2021[52] pela Cogna: R$ 580 milhões.

Na mesma data, foi oficializado que a Saber (subsidiária da Cogna) venderia à Eleva 51 escolas próprias (Guimarães, 2021), exceto a escola de idiomas *Red Balloon*. Valor da operação: R$ 964 milhões[53]. Parte dessa transação foi realizada por meio de ações, sendo que a Cogna passou a ser acionista da Eleva. Dessa forma, a Cogna continua direcionando os caminhos da educação básica, porém sem alocar capital, como ela mesma detalha na apresentação a investidores[54], publicada em 23/02/2021 (Cogna, 2021, p. 3): "(i) Venda das escolas para Eleva, recebendo parte em ações do Eleva (no caso de IPO); (ii) Permite participarmos dos benefícios da consolidação do mercado de escolas K-12[55], sem necessidade de alocação de capital".

> Pelo acordo entre Cogna e Eleva, serão vendidas 51 escolas de educação básica, entre elas o Colégio pH, Centro Educacional Leonardo da Vinci, Colégio Lato Sensu e Sigma, por exemplo. Já as marcas Anglo, pH, Par, Pitágoras, Ético, Maxi e Rede Cristã continuam sendo de propriedade da Cogna, mas a Eleva terá direito de usá-las (Guimarães, 2021).

Ainda ficou acordado o contrato comercial em que a Somos, por 10 anos, fornecerá material didático à Eleva, tanto para a rede atual quanto para as escolas que a Eleva vier a expandir, como detalha o mesmo documento (Fato Relevante) da Cogna Educação, publicado em 22/2/2021:

> Tal contrato visa o fornecimento dos sistemas de ensino da Somos Sistemas para aproximadamente 90% (noventa por cento) dos atuais alunos das escolas do grupo Eleva, bem como 100% (cem por cento) dos alunos das Escolas Saber e, também, todas as novas escolas com o mesmo perfil que venham a ser abertas ou adquiridas pela Eleva durante a vigência do acordo comercial (Cogna, 2021, on-line).

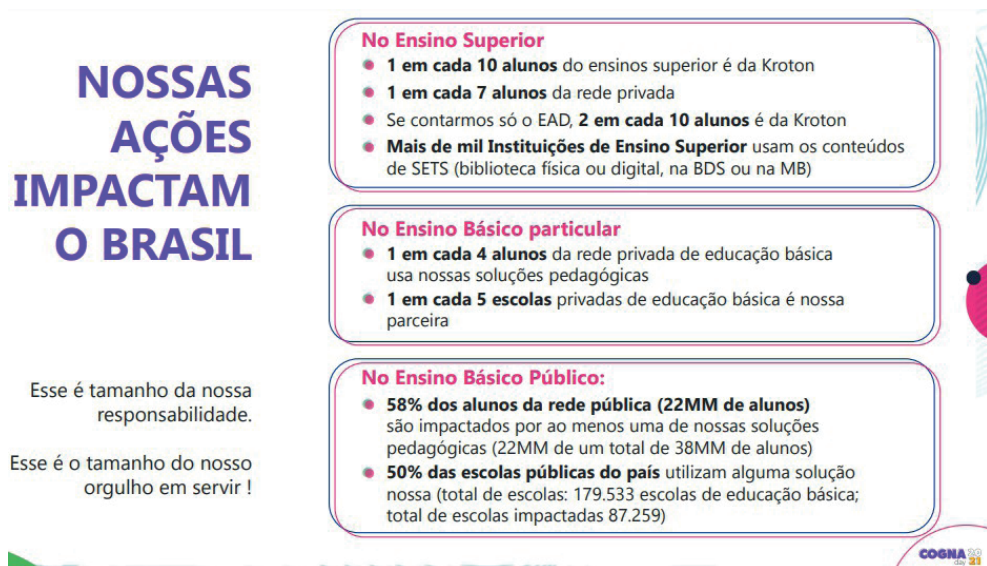
---

51 Jorge Paulo Lemann é um dos donos da cervejaria ABInBEV e também investidor de uma ampla carteira de empresas, contendo Lojas Americanas e Submarino, Kraft Heinz (fabricante de alimentos), Restaurant Brands International (dona das marcas Burger King, Tim Hortons e Popeyes), Telemar, Gafisa e Movile (dona do iFood, entre outros negócios). Na educação, Lemann atua por meio da Gera Venture Capital (Infomoney, 2020). Como destaca a reportagem do Estadão, "A fortuna de Lemann é avaliada em US$ 18,9 bilhões, segundo a revista Forbes" (Guimarães, 2021).
52 Disponível em http://www.fundamentus.com.br/fatos_relevantes.php?papel=COGN3. Acesso: 19 mar. 2022.
53 Sendo R$ 625 milhões em dinheiro e R$ 339 em debêntures conversíveis (debêntures conversíveis em ações da Eleva em caso de IPO).
54 Disponível em https://ri.cogna.com.br/a-kroton/apresentacoes-institucionais/. Acesso: 19 mar. 2022.
55 A Cogna denomina de K-12 a comercialização de plataforma de conteúdo e *edtech** para escolas de ensino básico; serviço em que disponibiliza conteúdo acadêmico e pedagógico, cursos de idiomas, conteúdo socioemocional, treinamento de professores e sistema de ensino.
**Edtech* são as tecnologias educacionais desenvolvidas por *startups*, como softwares, plataformas, games, simuladores, dentre outras tecnologias.

Com essa transação, a Eleva Educação passou a ser a maior rede de escolas de ensino básico privado do país, como detalha a apresentação a investidores (Cogna, 23/02/2021, p. 6): “Vasta passa a deter um novo Sistema de Ensino e Eleva Educação forma a maior rede de escolas de Ensino Básico do país. Cogna tem a opção de se tornar sócia[56] da Eleva nas escolas”. Sobre a Cogna, Barroso (2021) complementa: “agora consolidará a posição de principal fornecedora de materiais didáticos no Brasil”.

Na apresentação Cogna Day 2021[57], de 13/12/2021, o grupo já aponta, mesmo com a venda de escolas próprias para a Eleva, a dimensão que a Cogna vem tomando dentro da educação básica. No slide 72, o grupo descreve que, no ensino básico particular (privado), um em cada quatro alunos usa uma das soluções pedagógicas do grupo; e uma em cada cinco escolas já é parceira da Vasta/Cogna. No ensino básico público, 58% dos alunos da rede pública (22 milhões de alunos) utilizam, de alguma forma, os produtos/serviços do grupo, e 50% das escolas públicas do país utilizam alguma solução da Cogna.

Figura 5 - Abrangência da Cogna na Educação Básica

Fonte: https://ri.cogna.com.br/a-kroton/apresentacoes-institucionais/

De fato, conforme Previtali e Fagiani (2020), sob forte influência de empresas educacionais privadas que vendem plataformas e conteúdos, vinculadas às grandes corporações de tecnologia da informação, como Amazon, Microsoft, Facebook, Apple e Alphabet/Google, os aplicativos tornaram-se o principal meio de suporte oferecido aos professores. Segundo a pesquisa nacional realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política

56 Cogna inseriu como nota de rodapé: “Participação da Cogna na Eleva Educação não terá direitos políticos. Controle permanece com acionistas atuais”.

57 Disponível em https://ri.cogna.com.br/a-kroton/apresentacoes-institucionais/. Acesso: 22 abr. 2022.

Educacional e Trabalho Docente (Gestrado) em 2020, envolvendo 15.654 professores da Educação Básica Pública, aplicativos são utilizados por 42,9% das redes municipais e por 75,2% das redes estaduais de ensino.

Essas estatísticas destacam como a dependência de ferramentas tecnológicas e plataformas digitais cresceu significativamente no contexto educacional, especialmente durante a pandemia de Covid-19. As grandes corporações de tecnologia, ao fornecerem esses recursos, exercem uma influência considerável sobre o ambiente educacional, moldando as práticas pedagógicas e a dinâmica de ensino-aprendizagem. Esse fenômeno revela uma crescente privatização e comercialização da educação, em que as soluções tecnológicas, muitas vezes oferecidas como respostas rápidas a crises, acabam por consolidar a presença e o poder dessas empresas no setor público educacional. A utilização massiva de aplicativos para a comunicação e a gestão educacional é um reflexo da integração cada vez mais profunda entre a educação pública e as empresas educacionais privadas, como a Cogna.

Importa dizer que, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020), havia em 2020 um total de 179.533 estabelecimentos escolares destinados à Educação Básica no Brasil. Desses, 113.985 ofereciam Educação Infantil, 124.840 ofereciam Ensino Fundamental, 28.933 ofereciam Ensino Médio, 6.798 ofereciam Educação Profissional, 27.920 ofereciam Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 123.532 ofereciam Educação Especial. O INEP (2020) também registrou um total de 47.295.294 estudantes matriculados na Educação Básica, dos quais 38.504.108 estavam em escolas públicas e 8.791.186 em escolas privadas. Portanto, a esfera pública é responsável por educar mais de 80% dos alunos matriculados no sistema educacional público, sendo um mercado bastante promissor para os produtos e serviços privados.

Segundo Camargo (2021), “a nova onda de expansão dessas companhias está relacionada à reforma do ensino médio imposta pelo governo federal para atender aos interesses de empresários do setor privado de educação – que exercem um poderoso *lobby* sobre o MEC”.

Vale salientar que, além de contribuir significativamente para a formação dos oligopólios na educação básica privada, os grandes empresários da educação ainda buscam, de forma contundente, a desconfiguração da educação como direito. O modelo de escola privada é utilizado por esses grupos, junto aos governos, para influenciar políticas educacionais que atingirão a educação básica pública. Cria-se a ideia da eficiência do privado. Em paralelo, na esfera pública, faltam investimentos em salas de aula, laboratórios, área de esportes, cultura e entretenimento, recursos tecnológicos e capacitação para os professores.

Diante desse cenário, cria-se uma atmosfera propícia para vender produtos e serviços ao Estado. A frase de Jorge Paulo Lemann, empresário, bilionário e sócio da Eleva,

declarada no evento denominado “*Brazil Conference*”, realizado em Boston (organizado por alunos de Harvard e do MIT - Instituto de Tecnologia de Massachusetts), serve bem para ilustrar o pensamento do empresariado: “Meu objetivo básico no Brasil é tentar melhorar a educação. Estamos preparando um novo kit de como melhorar a educação no Brasil, que é o que acho que o Brasil mais precisa” (Catani, 2022, on-line).

4.3.5 Possíveis caminhos dentro da educação básica pública

Como abordado no terceiro capítulo, dentro da visão neoliberal, a educação básica pública passa a ser vista como um serviço e não mais como um direito, justificando, assim, a terceirização, a subcontratação, a ampliação do trabalho temporário e a privatização, como pontua Watanabe em entrevista ao site Extra Classe (Camargo, 2021): “[...] são recursos estatais que são transferidos para o privado, na forma de parcerias, convênios, terceirizações, compras diretas, bolsas, financiamentos diversos, etc. e que passam a compor parcela essencial da rentabilidade desses grupos (da educação)”.

Diante da aquisição da Somos pela Cogna, da negociação da Cogna com a Eleva Educação, da formação de oligopólios na educação básica (Cogna na venda de sistemas e material didático e Eleva como dona de várias escolas competindo com outros grandes grupos), da atuação de institutos e ONGs dentro do cenário da educação e do financiamento de parlamentares pela elite do empresariado[58], uma das possibilidades que se tornam cada vez mais evidentes para a educação básica pública é a do uso de *vouchers*. Os impactos do *voucher* para a educação básica pública foram amplamente expostos no terceiro capítulo desta pesquisa.

E é com Freitas que se tem uma análise dos reais objetivos dos *vouchers*, quando de sua implementação nos Estados Unidos:

> A experiência mostrou que esta proposta continuou seu caminho original de amplificar a segregação das escolas (não só por raça, mas por gênero e nível socioeconômico), criando “trilhas” que escolhem os estudantes segundo o dinheiro que carregam no bolso: uma elite (branca e mais rica) estuda em escola privada e quando necessário tem os *vouchers* para pagá-la com dinheiro público; uma classe média branca estuda em escolas privadas de menor custo ou públicas terceirizadas e pode também pagá-las com *voucher*, adicionando algum pagamento extra; e os muito pobres (e negros) continuam estudando nas escolas públicas que sobreviveram à privatização, ou nas terceirizadas de baixa qualidade (Freitas, 2018, p. 18).

58 A reportagem da UOL Política (Montesanti, 2019) exemplifica o que ela denomina de “bancada Lemann” citando 5 deputados que tiveram apoio financeiro de Jorge Paulo Lemann e de grandes outros empresários, como Rubens Menin (co-fundador da MRV), José Salim (dono da Localiza), Nizan Guanaes (empresário e publicitário co-fundador do Grupo ABC de Comunicações), Armínio Fraga (ex-presidente do Banco Central e dono da Gávea Investimentos), Daniel Faccini (fundador da Ânima Educação), Abílio Diniz (ex-sócio do Grupo Pão de Açúcar e atualmente integrante do conselho da BRF, dono do Carrefour Brasil, dentre outros negócios), além de outros investidores. A reportagem apresenta os deputados: Tábata Amaral (deputada federal, ex-PDT e atual PSB), Felipe Rigoni (deputado federal pelo PSB), Tiago Mitraud (deputado federal pelo NOVO), Renan Ferreirinha (deputado estadual pelo PSB/RJ) e Daniel José (deputado estadual pelo NOVO/SP). Disponível em https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/05/22/com-trajetoria--parecida-deputados-associados-a- lemann-divergem-na-politica.htm. Acesso:19 mar. 2022.

Além da segregação social, os *vouchers* apresentam um risco para a educação como um direito, pois significam a mercantilização da educação. Utilizando esse mecanismo, a probabilidade de acontecer o mesmo no ensino superior é alta: (i) transferência de dinheiro público ao empresariado; (ii) expansão dos conglomerados de escolas particulares, criando novos grupos ou expandindo os oligopólios já formados na educação superior; e (iii) enfraquecimento da classe de professores, seja da classe atrelada à educação básica pública ou à particular.

O sistema de *vouchers* foi utilizado em um modelo de ensino similar no Chile[59], quando o ex-ministro da economia, Paulo Guedes, atuou como professor no país, durante a intervenção da ditadura de Augusto Pinochet. Guedes é um defensor dessa política. Vale lembrar, como já destacado no início deste capítulo e relatado pela Agência Pública (Chiaverini, 2018), que ele é, também, um investidor na área da educação.

A ideia de *voucher* parece distante, e entrar nesse cenário de uma só vez pode causar espanto à sociedade. Prevendo essa reação, a privatização no setor tem ocorrido em doses, principalmente terceirizando partes do funcionamento das escolas (modelo próximo de escolas *charters*), na admissão de professores e outras funções sem a realização de concursos, na contratação de consultorias e sistemas de gestão, bem como na autorização do Estado para trabalhos em parceria com ONGs, fundações, institutos e empresas.

Diante das discussões recentes sobre o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Professionais da Educação), ficou claro o objetivo constante do governo anterior (Jair Bolsonaro; 2019 – 2022) de retirar o regime de colaboração do orçamento da União com Municípios e Estados, desvinculando o financiamento do FUNDEB e secundarizando o ensino básico público, para caminhar rumo à sua financeirização. A implementação de *vouchers* na educação básica pública era uma meta implícita nas políticas do antigo ministro da economia, Paulo Guedes (Cugler, 2019).

O *voucher*, propriamente dito, começou a ser implementado pelo governo do então presidente, Jair Messias Bolsonaro, na educação infantil, com o discurso de alternativa à mitigação das desigualdades. A ferramenta utilizada naquele momento foi o Decreto nº 10.852 (8 de novembro de 2021), que regulamentava o Programa Auxílio Brasil, instituído pela Medida Provisória nº 1061, de 9 de agosto de 2021. O objetivo era extinguir o Bolsa Família e criar novos auxílios, entre eles o Auxílio Criança Cidadã (Arts. 61 a 74 do Decreto), que introduzia “cheques escolares”, “cupons” ou “*vouchers* educacionais”. Posteriormente, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2023 até o momento presente), parte do Decreto 10.852/2021 foi revogado.

59 Chile e Inglaterra possuem implantado sistemas de *vouchers*.

Vale destacar, como explanado pela Revista *Carta Maior*[60], que o Decreto nº 10.852/2021 era inconstitucional, pois o art. 213 da Constituição Federal de 1988 descreve que os "recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas". Porém, os *vouchers,* da forma como foi idealizado no Decreto, seriam utilizados em escolas particulares.

O mesmo art. 213, descreve que:

> §1° Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudos para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade (Brasil, 1988).

E é nesse instrumento que o estado e o setor privado se baseiam para justificar a implementação dos *vouchers* e de outras ações privatistas. Em detrimento do investimento para expandir e melhorar a educação básica, ocorre a transferência de recursos ao privado.

A base parlamentar do governo de Jair Bolsonaro pressionou o Congresso, com a ajuda da "Bancada Lemann"[61], para aprovar o uso do fundo público (FUNDEB) para o emprego dos *vouchers*, como gasto público. Para a sociedade, os argumentos são, em regra: (i) o Estado não tem condições de atender a demanda; (ii) as famílias precisam ter liberdade para escolha do serviço educacional (inclusive do ensino que melhor se adeque às suas crenças religiosas); e (iii) as escolas privadas são melhores do que as públicas. Leher e Sardinha (2021, on-line) destacam os objetivos e próximos passos:

> Em um primeiro momento, os *vouchers* seriam utilizados na educação infantil dos municípios. Uma vez introduzido, "as vertentes fundamentalistas das igrejas pentecostais e neopentecostais, entre outras", atuariam na difusão do modelo para o restante da educação básica. É importante salientar que para a extrema direita mundial é imperioso destroçar a laicidade e as bases iluministas das escolas públicas. [...] A difusão dos *vouchers* na educação infantil é antessala da sua generalização para toda a educação básica.

Fica claro que os vouchers fazem parte de uma estratégia para atender o grande capital (mercado de capitais), em detrimento de destinar recursos para a ampliação das creches públicas, descontruindo o Estado. Leher e Sardinha (2021) destacam: "[...] objetivam esvaziar a educação pública nos municípios, abrindo caminho para o fornecimento privado-mercantil de escolas e plataformas de ensino e dos grupos que operam o mercado religioso[62]". Campos, Coutinho e Siqueira (2021, on-line) complementam:

60 Disponível em https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/-Auxilio-Brasil-institui-os-vouchers-escolares-para--destruir-a-educacao-basica-publica/4/52120. Acesso: 01 mar. 2021.

61 Deputado Felipe Rigoni (PSB), parlamentar da bancada Lemann (Renova BR), autor da PL nº 4.372/2020.

62 Costa (2020, p. 59) explica, inclusive, que a Saber (subsidiária da Cogna Educação) já possui serviços voltados para públicos pentecostais e neopentecostal: "O grupo Saber Educacional possui ainda segmentos voltados para públicos específicos: a Rede de Educação e Trabalho (RCE) e a Rede Cristã de Educação, ambas ancoradas na narrativa da liberdade de escolha ideológica da educação pelas famílias; a Rede Cristã, por sua vez, focaliza a clientela de cariz evangélico, especialmente as de vertentes pentecostais e neopentecostal que têm se posicionado sobre os assuntos educacionais, principalmente após iniciado o mandato da presidência atual*" (*Costa se refere a Jair Messias Bolsonaro 2019 - 2022)".

> Há, nessa lógica, um simulacro na proposição das políticas educacionais contemporâneas que converte o 'direito à Educação' em oferta e escolha de 'modelos de Educação'. Essa estratégia soma-se a tantas outras que recolocam a política neoliberal com a finalidade de 'despublicizar' a Educação, transferindo-a da esfera pública para a esfera do mercado. O direito à Educação Infantil se converte, portanto, em compra de vagas em creches domiciliares, filantrópicas ou privadas.

Vale destacar que, atualmente, alguns estados têm como objetivo a implementação de *vouchers*, independentemente da implementação pela União. Em 2023 (31/05/2023), a Câmara Municipal de Natal (RN) aprovou o projeto de lei denominado "Voucher da Educação", como descreve o G1/RN (2023, on-line): "[...] que cria vagas na rede privada de ensino, custeadas pela prefeitura de Natal, para crianças que não conseguirem vagas na rede pública".

Freitas (2024) também chama a atenção para projeto de lei a ser enviado, brevemente, à Assembleia Legislativa do Paraná, que vislumbra a implantação de vouchers no estado:

> A reforma empresarial da educação avança em vários estados brasileiros, entre eles, o Paraná. Destaco a configuração de *vouchers* que o projeto já tem embutido. As terceirizadas que operarão as escolas do Paraná receberão o equivalente a 800 reais por aluno, além do valor do salário pago ao magistério. Esse valor/estudante é o embrião dos futuros *vouchers*. A lista de escolas privatizáveis chega a 200 (Freitas, 2024).

Em março de 2022 foi publicado o texto "Escolas Charters e Vouchers"[63], pela D3e ("**D**ados para um **D**ebate **D**emocrático na **E**ducação), em parceria com a ONG Todos pela Educação. O texto inicia da seguinte forma:

> NO BRASIL, alguns municípios e estados passaram a introduzir, nos últimos anos, iniciativas voltadas a aumentar os subsídios públicos para escolas com propriedade e gestão privada. É importante, neste cenário, diferenciar entre a questão da escolha da escola, que se refere a dar aos pais a oportunidade de escolher entre uma variedade de opções de educação (públicas ou privadas) para seus filhos e a questão de subsidiar a educação privada com fundos públicos (como os vouchers e as escolas charter).

Como se pode constatar, o uso de *vouchers* na educação básica é uma ferramenta que nos últimos anos tem se tornado frequente dentro dos debates e embates pela educação pública.

Caso o cenário da "voucherização" se estenda, alcançando a educação infantil, os ensinos fundamental e médio, é provável que vivenciemos na educação básica pública o que ocorreu no ensino superior privado: a transferência de recursos públicos para o privado (nos moldes do Prouni e do FIES), com baixa qualidade do ensino (padronização e massificação das aulas), demissão em massa de professores e precarização da categoria docente. Como destaca Costa (2020, p. 52): "O anúncio de futuras políticas de *voucher* para a educação (básica) parece repetir um caminho vivenciado no ensino superior".

63 Texto disponível em www.d3e.com.br. Acesso: 29 maio 2024.

Os próximos anos serão fundamentais para avaliar esse cenário e os possíveis impactos para o país, em seus vários níveis: a educação como direito, o papel da escola, alunos e docentes, a relação entre educação e trabalho, a formação da força de trabalho (adequação aos organismos internacionais ou educação crítica e emancipatória) e o incremento da financeirização da educação básica. Dessa forma, o aprofundamento desse tema em pesquisas futuras se faz fundamental.

4.3.6 A pandemia e a busca pela maximização do lucro

Além dos cortes orçamentários e das políticas de austeridade no campo da educação, como consequência da PEC do Teto dos Gastos ("PEC da Morte") e da forte possibilidade da implementação de *vouchers* ou de formas similares de terceirização, os professores ainda vivem os reflexos da pandemia causada pela COVID-19.

Como destaca o Dossiê nº 43, do Instituto Tricontinental (2021, p. 19): "Este cenário (da pandemia) representa um retrocesso histórico em relação à universalização do ensino básico no Brasil. É difícil calcular os efeitos disso para a aprendizagem e a sociabilidade das novas gerações".

Durante a pandemia, esses profissionais que, no caso da educação básica pública, já eram prejudicados pelo esvaziamento da educação provocado pelos governos de Michel Temer (2016 – 2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019 – 2022), assistiram ao agressivo processo de sucateamento da educação como direito e à desarticulação do sistema educacional.

Durante a pandemia de Covid-19[64], a promoção do ensino remoto evidenciou de forma ainda mais clara a falta de infraestrutura nas escolas públicas. Em 2019, menos de 15 mil escolas urbanas possuíam acesso à internet banda larga, número que subiu para 17,2 mil em 2020 (INEP, 2020).

Além das questões relacionadas ao acesso à internet, outros problemas estruturais vieram à tona. O número de escolas públicas sem banheiro aumentou de 3,5 mil (2,4% do total) em 2019 para 4,3 mil (3,2% do total) em 2020. Esse dado revela uma deterioração nas condições básicas de higiene e infraestrutura escolar. Outro aspecto preocupante é o acesso ao saneamento básico. Em 2020, 53,3% das escolas públicas ainda não possuíam acesso a esse serviço essencial.

Esses dados demonstram que, apesar das tentativas de implementação de uma gestão mais eficiente e próxima às práticas do setor privado, a realidade das escolas públicas no Brasil é marcada pela precarização. A falta de investimento adequado em infraestrutura básica compromete o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e evidencia as limitações das políticas neoliberais e gerencialistas quando aplicadas ao setor público.

64 Uma análise aprofundada dessa questão pode ser obtida em Previtali e Fagiani (2020 e 2022).

Em virtude da pandemia, em questão de semanas os professores tiveram que se adequar ao ensino remoto, muitas vezes sem estrutura tecnológica, materiais didáticos apropriados, formação para atuarem nas modalidades de ensino remoto e híbrido, e ainda vivendo um forte processo de esgotamento mental, psíquico e físico, provocado pelo medo, por angústias, frustrações e acúmulo de serviço. Com o arrefecimento da pandemia, esses profissionais precisaram fazer o processo inverso, retornando à sala de aula. Porém, novamente sem condições favoráveis. As escolas públicas não planejaram o retorno presencial com segurança: não foram realizadas reformas que possibilitassem melhor ventilação, adequação de bebedouros e nem de banheiros.

A pandemia ainda tornou as escolas da educação básica pública mais vulneráveis às grandes corporações, pela necessidade de plataformas digitais. Como destaca Roberto Leher:

> Um outro problema chocante foi não ter havido um apoio do Estado para que plataformas públicas pudessem ser disponibilizadas para os sistemas de ensino, seja para prefeituras, estados ou universidades, que ficaram muito fortemente reféns das corporações. Ficou evidente que sem as plataformas privadas dessas grandes corporações não seria possível manter interações virtuais no sistema educacional brasileiro. E é importante lembrar que isso não decorre de uma ausência de conhecimento tecnológico, de formas de desenvolvimento de plataformas públicas. Nós teríamos condições de aperfeiçoar plataformas existentes, que são sistemas abertos e que não estão sob o controle de corporações (Instituto Tricontinental, 2021, p. 21).

A pandemia favoreceu a contratação de PPPs (Parceiras Público-Privadas) para a prestação de serviços de tecnologia digital[65].

Por outro lado, as escolas privadas, principalmente aquelas pertencentes aos grandes grupos, em questão de dias já puderam ofertar o ensino remoto. Dessa forma, acentuou-se o abismo entre o público e o privado, evidenciando a educação como mercadoria. Aliás, a tecnologia, da forma como tem sido empregada, está acentuando a metamorfose da educação como mercadoria. Isso é evidente no ensino superior e agora está se tornando cristalino também no ensino básico.

São grupos que, como destacado no início deste capítulo, investiram em tecnologia justamente para implementar e expandir a EaD no ensino superior. Então, transpor isso para as escolas de ensino básico não apresentou grandes dificuldades.

Para a Cogna Educação, o processo de adaptação ao ensino remoto foi intenso e rápido, logo no início da pandemia. Foi utilizada a plataforma digital de estudos Plurall (comercializada pela subsidiária Vasta) para disponibilizar conteúdo para várias escolas. Segundo Costa (2020), "No final de 2020, 45% do tráfego de conteúdos *online* da educação básica brasileira passava pela plataforma Plurall".

Na verdade, grupos como a Cogna viram na pandemia uma possibilidade de aumento dos lucros, pela redução dos custos. Reduziram aulas, disponibilizaram aulas

65 Para o aluguel de plataformas e métodos para as modalidades de ensino remoto.

gravadas, adotaram o ensino remoto como complemento ao ensino presencial, mesmo após o final do período mais crítico da pandemia, e reduziram o quadro de professores e profissionais das escolas.

Os professores da educação básica particular também estão vivendo um constante esgotamento mental e físico. O medo do desemprego é constante. Além disso, lidam com o ambiente de trabalho misturado com o ambiente familiar e pessoal, seja na preparação das aulas, adaptando-se às novas tecnologias ou respondendo aos alunos e pais por *WhatsApp* ou por e-mail, fora do horário de aula. Conforme Previtali e Fagiani (2022), durante a pandemia, 51,1% dos professores não receberam capacitação para o ensino remoto. Contrariando a ideia de que o ensino remoto proporciona mais tempo livre, os professores do Brasil trabalharam mais horas, realizando atividades complexas para as quais não estavam formados. Além das tarefas tradicionais, tiveram que planejar atividades online, monitorar a presença e a aprendizagem dos alunos à distância, orientar famílias e aprender a linguagem da web. Essa adaptação gerou estranhamento e precarização do trabalho docente. Os autores apontaram que 75% dos professores notaram um aumento nas horas de trabalho, aumentando a jornada e afetando a saúde mental, especialmente das mulheres, que são a maioria na educação básica. Argumentam ainda que 66% dos professores precisaram se afastar por problemas de saúde, com ansiedade (68%), estresse e dor de cabeça (63%) sendo os mais comuns. Na avaliação da saúde emocional em comparação ao período pré-pandemia, 65% dos professores sentiram-se prejudicados, com 10% classificando sua saúde como péssima, 18% ruim, 30% razoável, 27% boa e 8% excelente. Em 2021, ainda sob a pandemia, houve um movimento para o retorno presencial das aulas, liderado por donos de escolas particulares e apoiado pelos governos federal e estaduais, evidenciando a influência dos interesses mercadológicos na educação.

Roberto Leher (Instituto Tricontinental, 2021, p. 29) destaca o impacto do uso desenfreado de tecnologias e a intensificação da exploração do trabalho para a docência: "Nós temos uma perda de soberania e de autonomia didático-científica, do pluralismo pedagógico, que são princípios constitucionais que estão na raiz da liberdade de cátedra. Com isso, nós estamos institucionalizando a ausência de liberdade de cátedra".

Os grandes grupos privados, além de usarem o período de pandemia para a redução de custos com a suspensão das aulas presenciais, ainda expandiram aquilo que já vinham fazendo no ensino superior: aquisição de empresas menores.

CONCLUSÃO

O discurso empregado para atrair a sociedade e assegurar a implementação de reformas de cunho neoliberal na educação parte da desconstrução da escola, do professor e, em especial, do direito à educação. É imprescindível à classe empresarial, efusiva defensora do ideário capitalista, forjar no seio social a convicção de que o Estado, na condição de ator das políticas educacionais, desincumbe-se de tal ônus de modo obsoleto e ineficiente. Nesse sentido, faz-se necessário convencer a sociedade de que a educação não deve ser vista como um direito social, mas como um serviço a ser prestado no bojo de uma relação mercantilizada, atingindo, só assim, a prometida eficiência.

Vale salientar que as classes hegemônicas não defendem a extinção do Estado, pois ele tem o papel de financiador e organizador de políticas públicas. Mas o que se deseja é a implementação de mecanismos de diminuição de sua essencialidade, nos âmbitos social e econômico. O Estado deverá continuar existindo para atender aos interesses do capital e permitir a absolutização da propriedade privada. É impossível deixar de mencionar, nesse ponto, o evidente reacionarismo presente em tais concepções que insistem na adoção de um viés absoluto da propriedade, já que atualmente advoga-se a tese da relativização da propriedade privada, reclamando-se a afirmação de sua função social.

Assim sendo, os discursos que se pautam no imediatismo de uma educação pública de qualidade, na urgência de se inserir a escola no contexto das mudanças tecnológicas, na necessidade de envolvimento da classe empresarial em assuntos da educação, sob o argumento de que só assim teremos soluções eficientes e de sucesso, no direito de cada família em escolher a educação que deseja para seus filhos, dentre outras narrativas, ganham amplitude e passam a ser justificativas para a implementação de políticas privatistas como a terceirização (parcial ou total), escolas *charters* (escolas públicas gerenciadas por organizações sociais), liberalização do *homeschooling* e implementação de *vouchers*, espécie de cheques para financiar valores parciais ou totais em escolas privadas.

Impõe-se alertar que o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) possui metas de universalização da educação básica. E, em paralelo, o “Teto dos Gastos” (EC 95/2016) restringiu investimentos em vários setores sociais, sendo a educação o que foi mais prejudicado em razão dos sucessivos cortes orçamentários. Com efeito, a maioria das soluções encontradas pelos governos para atender ao PNE são dirigidas no sentido da terceirização.

Partindo-se do privado como referencial, cria-se um modelo de perfeição que passa a influenciar as políticas públicas educacionais, além de justificar as parcerias público-privadas. Dessa forma, os empresários do setor educacional, e de outros setores atuantes junto às fundações e ONGs, criam um ambiente favorável ao fornecimento de seus produtos e serviços. E, para ilustrar esse cenário, ressaltemos a frase do empresário Jorge Paulo Lemann: “Meu objetivo básico no Brasil é tentar melhorar a educação. Estamos preparando um novo kit de como melhorar a educação no Brasil, que é o que acho que o Brasil mais precisa”.

Na educação superior, em vez de se incrementar os investimentos nas universidades públicas, expandindo a quantidade de vagas e o acesso a uma educação universal e de qualidade, o Estado optou por favorecer IES com isenções e imunidades tributárias, legislações favoráveis e programas que permitissem a transferência de recursos públicos para a esfera privada, como o Prouni e o FIES, que serviram, em verdade, ao enriquecimento de grandes grupos, como ocorreu com a Cogna Educação. A Cogna, ainda como Kroton, tornou-se um conglomerado de faculdades e centros educacionais que se consolidou como maior grupo de educação do mundo em quantidade de matrículas. Contudo, constatando a estagnação da receita, em virtude da queda na quantidade de contratos financiados pelo FIES, da negativa do CADE na aprovação da aquisição da concorrente Estácio de Sá, que estabeleceu um freio na política expansionista dentro do setor, e na concorrência dentro do cenário da educação superior privada, a Cogna Educação voltou seus olhos para a educação básica.

A educação básica, objeto da presente pesquisa, não era algo novo para a Cogna, que nasceu como cursinho pré-vestibular, criou unidades de colégios de educação básica em Minas Gerais, outros estados, e até mesmo em outros países. Embora entre os anos de 2007 e 2018 o principal foco do grupo tenha sido o ensino superior, por décadas o grupo se associou a outras escolas de ensino básico privado fornecendo material didático, principalmente apostilas e livros. A intensificação da estratégia no ensino básico se deu em 2018, quando o grupo adquiriu os colégios Leonardo da Vinci, Latu Sensu e o grupo Somos Educação, tornando-se líder na educação básica. Com a estratégia de se inserir no mercado como líder, por meio da aquisição da Somos, a Cogna passou a atuar em várias frentes: soluções para outras escolas, plataformas de ensino, escolas próprias, escolas de idiomas, plataformas de gestão e treinamento, material didático e venda de SPEs (Sistemas Privados de Ensino).

Na esfera da educação básica pública, a Cogna atua por meio do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), que se tornou uma de suas principais estratégias de receita estável. Adquirindo a Somos, o grupo passou a ser dono das principais fornecedoras de livros do Programa como Scipione, Saraiva a Ática. Também fornece SPEs para municípios e estados, por meio do fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). O fundo, regulamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevê que 25% da receita resultante dos impostos e transferências constitucionais dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios devem ser direcionados para a concessão de bolsas de estudos e aquisição de material escolar. Dessa forma, as mesmas empresas que participam como fornecedoras do PNLD ainda podem fornecer material escolar, atrelados ao MDE. Dessa maneira, nesse cenário, duas são as formas de prospecção de recursos públicos para prestação de serviços similares (fornecimento de material didático). E a Cogna, por meio de suas subsidiárias Vasta e Saber, enquadra-se nesse cenário.

Em paralelo, o setor de escolas básicas privadas também é um mercado atrativo e lucrativo. É um mercado com potencial de R$ 60 bilhões ao ano só em mensalidades. Como referência, o ensino superior movimentou R$ 54,5 bilhões em 2017. É lugar comum a constatação de que os pais fazem o que podem para manter os filhos na escola particular, migrando para o público somente quando não há mais nenhuma alternativa no orçamento familiar. Além disso, os ciclos são maiores (10 a 12 anos) e ainda é um mercado com competição menor do que o ensino superior, argumento sempre presente nas apresentações institucionais da Cogna a partir do ano 2018.

Na aquisição da Somos, a Cogna adquiriu 42 escolas. Em 2021, em transação com a Eleva, cujo sócio é Jorge Paulo Lemann, a Saber (subsidiária da Cogna) vendeu a maior parte das escolas para a Eleva. Na transação, a Cogna firmou um contrato para fornecer material didático à Eleva, tanto para a rede atual quanto para as escolas que a empresa vier a comprar ou expandir.

Com essa transação, a Eleva Educação passou a ser a maior rede de escolas de ensino básico privado do país e a Cogna, por meio da subsidiária Vasta, consolidou-se na posição de principal fornecedora de materiais didáticos no Brasil.

Assim, do mesmo modo que assistimos à formação de oligopólios na educação superior, estamos vendo o processo se repetir na educação básica, formatando uma nova estratégia e etapa da financeirização dentro do campo da educação. Na esfera pública, por meio do PNDL e da venda de SPEs e com tendências ao aprofundamento das privatizações e terceirizações, principalmente pela implementação de *vouchers* e escolas *charters*, na esfera privada pela expansão inorgânica. Por meio de aquisições e fusões, grupos como a Cogna, financiados por investidores de capital nacional e estrangeiro (bancos e fundos de investimentos), adquirem pequenas empresas (escolas), intensificam e precarizam as relações de trabalho dos docentes e tornam a educação cada vez mais dependente de recursos tecnológicos.

O momento vivido pela pandemia intensificou esse processo de uso de tecnologias. Plataformas foram amplamente utilizadas, abrindo espaço para o ensino híbrido e, posteriormente, para EaD na educação básica. A revolução tecnológica, da forma como está sendo empregada, está acelerando o processo de conversão da educação em mercadoria, agravando a superexploração do trabalho docente.

Vale dizer que a pandemia favoreceu empresas como a Cogna, que já possuía um alto poder tecnológico e pode se adequar com facilidade e rapidez ao ensino híbrido.

Se ocorrer na educação básica processo similar ao do ensino superior, os professores vão viver o mesmo que ocorreu com o ensino superior: reformas pedagógicas que direcionam para o ensino remoto (disciplinas online), salas cheias, reestruturações administrativas e demissões. Assim como no ensino superior, no ensino básico também ocorrerá o processo em que a reclamação e a denúncia se tornarão cada vez mais difíceis, dado o risco da demissão.

A financeirização da educação básica pública é um tema de definição para o futuro do país. Estamos vivenciando um momento de mudanças profundas na educação básica, percebidos nas relações trabalhistas (docentes e profissionais da educação), na produção de material didático e na concentração de capitais, constituindo um cenário de ampla privatização e mercantilização da educação básica no país. Salienta-se que, assim como no ensino superior e com outros direitos sociais, a mercantilização sempre ocorre por indução estatal, seja pela elaboração de legislações favoráveis ao empresariado ou a determinados setores (como a LDB, BNCC, Reforma do Ensino Médio, *Homeschooling*, militarização das escolas), pela falta de regulação (exemplo: leis que coíbam o avanço dos fundos de investimentos e bancos atuando na educação), pelas isenções e imunidades tributárias (exemplo: Prouni), pelo repasse do público ao privado (FIES, Prouni, *Voucher*, PNLD, entre outros), e pela liberalização do ensino a distância.

O mercado da educação básica privada está crescendo, dividindo as escolas por classes: super premium, premium e escolas com mensalidades para classe média. Em paralelo, a educação básica pública vem sofrendo desinvestimentos e se transformando em um grande balcão de negócios.

O processo de financeirização da educação se contrapõe a uma educação emancipatória e de qualidade, aprofundando o abismo social entre a educação básica pública e a educação voltada aos filhos da elite. É um processo que, somado às tensões que ocorreram no país a partir de 2016, principalmente no campo da educação, evidencia ainda mais a escola como um campo de disputa ideológica e confronta a educação como um direito universal.

A educação escolar é um direito imprescindível para a cidadania e para o exercício profissional. O problema da crise da educação demanda ampliação da organização prática da escola, ou seja, de sua infraestrutura, da compra de bons materiais didáticos e pedagógicos, da ampliação da quantidade de vagas, da ampliação do corpo docente e do fortalecimento dessa classe. No entanto, essas ações vão de encontro aos interesses do capital, que visa maximizar seus lucros e tornar a educação uma mercadoria.

Quanto ao processo de financeirização, é imprescindível a necessidade de regulamentar a participação da oferta privada, restringindo a participação de fundos e bancos na composição acionária de empresas voltadas para o setor.

Mesmo que as condições sejam adversas, não se deve sucumbir ao desânimo. Principalmente a classe trabalhadora. Os desafios devem servir de força motora para conduzir e ampliar a luta. A cada ato de um (des)governo aumenta a necessidade de organização da força contra-hegemônica. A escola é palco dessa luta junto ao Estado, e a educação é ponto estratégico para resolver os problemas do Brasil, desde que possibilite ao indivíduo uma posição crítica e reflexiva. A luta tem que ser pautada na universalização de uma escola pública de qualidade, disponível a todos os brasileiros.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO *et al*. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Revista de Ciência da Educação**: Educação & Sociedade, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, jan./mar. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/XvqBzgdtPyJRdkZHw4dKRFd/?lang=pt. Acesso em: 22 out. 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157605

ALMEIDA, C.; RIVEIRA, C. As polêmicas do novo FIES. **Exame**, [S.l], 14 out. 2017. Disponível em <https://exame.com/brasil/as-polemicas-do-novo-fies/>. Acesso em: 23 dez. 2021.

AMATO, F. Cade aprova associação entre Kroton e Anhanguera com restrições. **Portal G1**, 14 mai. 2014. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/2014/05/cade-aprova-associacao-entre- kroton-e-anhanguera-com-restricoes.html>. Acesso em: 14 jan. 2022.

AMORIM, C; PRONER, C. Lawfare e geopolítica: América Latina em foco. **Revista Sul Global**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 16-33, 2022. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/sg/article/view/49297/pdf . Acesso em: 30 abr. 2022.

ANTUNES, A. A quem interessa a BNCC. **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**, 23 nov. 2017. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>. Acesso em: 02 nov. 2021.

ARBEX, P. Kroton aumenta a aposta no ensino básico. **IstoÉ Dinheiro**, 27 abr. 2018. Disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/kroton-aumenta-a-aposta-no-ensino- basico/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ARCANJO, D.; SOPRANA, P. Dono do BTG fala como influencia políticos e BC, e compara impeachment de Dilma a golpe de 64. **Folha de S. Paulo**, 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/10/dono-do-btg-fala-como-influencia- politicos-e-bc-e-compara-impeachment-de-dilma-a-golpe-de-64.shtml>. Acesso em: 10 março 2022.

BARROS, N.C.F. O Movimento Escola Sem Partido e a polarização do ódio aos docentes. Dossiê: Nova Direita o Brasil: Matrizes teóricas, intelectuais e discursivas. **Universidade Federal de Santa Catarina**, v. 18, n. 2, p. 142-167, set./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/78349/47372>. Acesso em: 02 out. 2021. DOI: https://doi.org/10.5007/1806-5023.2021.e78349.

BARROSO, C. Grupo Eleva Educação, do bilionário Paulo Lemann, está prestes a se tornar o maior grupo de educação básica do mundo. **Tribunal Nacional**, 01 março 2021. Disponível em: <https://tribunanacional.com.br/noticia/1430/grupo-eleva-educacao-do- bilionario-paulo-lemann-esta-prestes-a-se-tornar-o-maior-grupo-de-educacao-basica-do- mundo>. Acesso em: 20 março 2022.

BEMFICA, F. Kroton compra Somos e avança na educação básica. **ExtraClasse**, 26 abr. 2018. Disponível em < https://www.extraclasse.org.br/educacao/2018/04/kroton-compra- somos-educacao-e-avanca-na-educacao-basica/ >. Acesso em: 14 fev. 2022.

BERGSON, H. A evolução criadora. *In*: BERGSON, H. **Cartas, conferências e outros escritos**. São Paulo: Abril Cultural, 1979, p. 153-205.

BIHR, A **Da Grande Noite à Alternativa:** o movimento operário europeu em crise. São Paulo: Boitempo. 1998.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 246**, de 04 de fevereiro de 2019. Institui o 'Programa Escola sem Partido. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 out. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 10.852, de 08 de novembro de 2021**. Regulamenta o Programa Auxílio Brasil, instituído pela Lei nº 14.284, de 29 de dezembro de 2021. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2021. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019- 2022/2021/decreto/D10852.htm>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 23 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 6.404, de 15 de dezembro de 1976**. Dispõe sobre as Sociedades por Ações. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1976. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6404consol.htm. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 05 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017 e 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 05 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014-2024**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011- 2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 03 out. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Aprova a reforma do ensino médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.530, de 07 de dezembro de 2017**. Altera Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13530.htm. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista**: A Degradação do Trabalho no Século XX. 3. ed. [S.l.]: Editora Guanabara, 1987.

CAMARGO, G. A expansão desenfreada do setor mercantilista de educação. **Extra Classe**, 28 dez. 2021. Disponível em <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2021/12/a-expansao-desenfreada-do-setor-mercantilista-de-educacao/>. Acesso em: 19 março 2022.

CAMPOS, R.; COUTINHO, A. S.; SIQUEIRA, R. M. Voucher na Educação Infantil e a precarização da política de acesso. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 40., 2021, Rio de Janeiro. **Anais da 40 Reunião Científica da ANPED**. Rio de Janeiro: Anped, 2021. p. 1-5. Disponível em: https://www.anped.org.br/news/voucher-na-educacao-infantil-e- precarizacao-da-politica-de-acesso-gt-07. Acesso em: 18 jan. 2022.

CARA, D. Contra a barbárie, o direito à educação**. Campanha Nacional Direito** à Educação, 03 dez. 2019. Disponível em <https://campanha.org.br/analises/daniel- cara/contra-barbarie-o-direito-a-educacao/>. Acesso em 15: set. 2021.

CARDOZO, E. *et al*. Educação e Neoliberalismo em contexto brasileiro: elementos introdutórios à discussão. *In*: **Educere** -XIII Congresso Nacional de Educação. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25724_12514.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.

CARNOY, M.; SIMIELLI, L. **Escolas Charter e Vouchers**, mar. 2022. Disponível em: https://d3e.com.br/. Acesso em 29 de maio de 2024.

CARVALHO, M. A. Kroton Educacional vira Cogna Educação e se divide em quatro empresas para atuar na educação básica e superior. **Universidade** à **Esquerda**, 14 out. 2019. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/noticia-kroton-educacional-vira- cogna-educacao-e-se-divide-em-quatro-empresas-para-atuar-na-educacao-basica-e- superior/>. Acesso em: 14 março 2022.

CATANI, A. M. Alguns Apontamentos sobre a Universidade em Tempos de Crise: o que fazer? *In*: PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílson César; LUCENA, Carlos Alberto (Orgs). **Desafios do Trabalho e Educação no Século XXI:** 100 anos da Revolução Russa. v. 2. Uberlândia: Navegando. 2019. p. 125-140.

CATANI, A. M. Lemann e a educação brasileira. **A terra** é **redonda**, 16 abr. 2022. Disponível em: < https://aterraeredonda.com.br/lemann-e-a-educacao-brasileira/>. Acesso em: 30 abr. 2022.

CHAGAS, M. A. M. **Animação Cultural**: uma inovação na escola pública fluminense dos anos 1980. 2012, 187f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em <https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/10328/1/Tese_Marcos%20Antonio%20Macedo%20das%20Chagas1.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2021.

CHARTERS school: uma escola pública que caminha e fala como escola privada. **Revista Carta Capital**, 31 maio 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/charter-school-uma-escola-publica-que-caminha- e-fala-como-escola-privada/>. Acesso em: 08 out. 2021.

CHAUI, M. Democracia e a educação como direito. **A terra** é **redonda**, 14 ago. 2021. Disponível em: https://aterraeredonda.com.br/democracia-e-a-educacao-como-direito/. Acesso em: 16 set. 2021.

CHIAVERINI, T. Planos para a educação devem enfraquecer professores e beneficiar negócios de Guedes. **Agência Pública**, 12 dez. 2018. Disponível em: <https://apublica.org/2018/12/planos-para-a-educacao-devem-enfraquecer-professores-e- beneficiar-negocios-de-guedes/>. Acesso em: 14 jan. 2022.

COGNA EDUCAÇÃO. **Relações com investidores/Arquivos**: Apresentações Institucionais 2007-2021. Disponível em: < https://ri.cogna.com.br/a-kroton/apresentacoes-institucionais/>. Acesso em: dez. 2021/abr. 2022.

COGNA EDUCAÇÃO. **Relações com investidores/Arquivos**: Relatórios Trimestrais 2007- 2021. Disponível em: < https://ri.cogna.com.br/servicos/arquivos/>. Acesso em: dez. 2021/abr. 2022.

CONSOLE, L. Como a associação liderada pela irmã de Paulo Guedes se beneficia de cortes no ensino. **Brasil de Fato**, 09 maio 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/05/09/como-a-associacao-liderada-pela-irma-de- paulo-guedes-se-beneficia-de-cortes-no-ensino>. Acesso em: 09 jan. 2022.

COSTA, H. B **Financeirização da Educação Básica**: tendências no período 2010-2019. 2020, 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2020/dHellen%20Balbinotti%20Costa.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.

COSTA, L. “O ensino híbrido é o ensino do futuro”, diz CEO da Cogna. **Universidade à Esquerda**, 15 abr. 2021. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/o-ensino- hibrido-e-o-ensino-do-futuro-diz-ceo-da-cogna/>. Acesso em: 13 fev. 2022.

CUGLER, E. Incompetência no MEC é armadilha. **Justificando**, 13 fev. 2020. Disponível em: <https://www.justificando.com/2020/02/13/incompetencia-no-mec-e-armadilha/>. Acesso em: 18 de fev. 2022.

CUNHA, J. Conglomerados do ensino superior avançam sobre a educação básica. **Folha de S. Paulo**, 17 jun. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/06/conglomerados-do-ensino-superior- avancam-sobre-a-educacao-basica.shtml>. Acesso em: 24 jan. 2022.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p.245-262. Julho, 2002. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100- 15742002000200010.

CURY, C. R. J. Formação e conhecimento: perspectivas filosóficas e sociológicas. **Revista da Avaliação da Educação Superior (RAIES)**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 603-629, nov.2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/ZkgrgVXVydHVVBn5cBqbWpH/?lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300005.

DUARTE, N. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. *In*: MALANCHEN, J; MATOS, N. S. D; ORSO, P. J. (org). **A pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Editora Autores Associados, 2020, p. 31-46.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl, Campinas: Autores Associados, 2001.

ENGUITA, F. M. **A Escola Oculta:** educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FAGIANI, C. C. **Brasil e Portugal:** qual a formação do jovem trabalhador no século XXI? Uberlândia: Navegando, 2018.

FERNANDES, T. Bolsonaro chama livros didáticos de ‘lixo’ e propõe que material seja suavizado em 2021. **Folhapress**. 03 jan. 2020. Disponível em: <https://amazonasatual.com.br/bolsonaro-chama-livros-didaticos-de-lixo-e-propoe-que- material-seja-suavizado-em-2021/>. Aceso em: 13 nov. 2021.

FONTES, V. Crise do capital, financeirização e educação. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 11, n. 3, p. 328-347, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/36453>. Acesso em: 16 abr. 2022. DOI: https://doi.org/10.9771/gmed.v11i3.36453.

FREITAS, L. C. **A Reforma Empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. **Nova etapa da Reforma Empresarial da Educação**. Blog do Freitas. 26 maio 2024. Disponível em < https://avaliacaoeducacional.com/>. Acesso em: 29 maio 2024.

FRIGOTTO, G. Educação, Crise do Trabalho Assalariado e do Desenvolvimento: teorias em conflito, *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Educação e Crise do Trabalho**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2012.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

FUNDAMENTUS - INVISTA CONSCIENTE. **Home Page**. Disponível em: <http://www.fundamentus.com.br/fatos_relevantes.php?papel=COGN3>. Acesso em: 10 fev. 2022.

GALZERANO, L. S. **Grupos empresariais e educação básica**: estudo sobre a Somos Educação. 2016, 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/02/galzerano-l-s-dissertac3a7c3a3o- versc3a3o-final.pdf. Acesso em: 03 jan. 2022.

GATTI, Bernadete. A. Educação, Escola e Formação de Professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf. Acesso em 15 de fev. de 2017.

GIROTTO, Eduardo. **Educação, Escola e Currículo**. [S.l.] Eduardo Girotto, 2021. 1 vídeo (10 min. 31s.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bK2WBpND-GA. Acesso em: 30 set. 2021.

GLOBO, Redação. **Kroton se firma como maior empresa mundial de ensino superior**. 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/negocios/kroton-se-firma-como- maior-empresa-mundial-de-ensino-superior-19622666>. Acesso em: 02 out. 2020.

GOMIDE, D. C.; JACOMELI, M. R. M. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 64-78, 2016. Disponível em https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/69759. Acesso em: 10 abr. 2022.

GRABOWSKI, G. Quais são os interesses das fundações e institutos empresariais com a BNCC e o “novo” ensino médio? **Extra Classe**, 02 set. 2019. Disponível em <https://www.extraclasse.org.br/opiniao/2019/09/quais-sao-os-interesses-das-fundacoes-e-institutos-empresariais-com-a-bncc-e-o-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 13 jan. 2022.

GUIMARÃES, F. Lemann aumenta aposta em educação e grupo Eleva se torna um dos maiores do mundo em ensino básico. **O Estado de S. Paulo**. 25 fev. 2021. Disponível em < https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,lemann-aumenta-aposta-em-educacao-e- grupo-eleva-se-torna-um-dos-maiores-do-mundo-em-ensino-basico,70003627357 >. Acesso em: 13 março 2022.

HALL, D.; GUNTER, H. M. A Nova Gestão Pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 36, nº. 132, jul.-set., 2015. p. 743-758. Disponível em: https://docplayer.com.br/17120091-A-nova-gestao-publica-na-inglaterra-a-permanente-instabilidade-da-reforma-neoliberal.html. Acesso em 12 jun. 2018.

HILL, D. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 24-59, jul./dez. 2003. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/hill.pdf. Acesso em: 18 jun. 2021.

HOOD, C. The “New Public Management” in the 1980s: Variations on a theme. **Accounting, Organizations and Society**, Vol. 20, No. 2/3, p. 93-109.1995. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0361368293E0001W. Acesso em 14 mar. 2000.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação Básica, Sinopses Estatísticas**. Brasília: MEC, 2020 Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica. Acesso em: 15 mar. 2021.

INSTITUTO TRICONTINENTAL DE INVESTIGACIÓN SOCIAL**. O corona choque e a educação brasileira**: um ano e meio depois. Dossiê n. 43. 2021. Disponível em: https://thetricontinental.org/wp-content/uploads/2021/08/20210802_Dossier- 43_PT_Web.pdf. Acesso em: 08 fev. 2022.

INSTITUTO TRICONTINENTAL DE INVESTIGACIÓN SOCIAL. **7 teses sobre o presente e o futuro da educação brasileira**. Dossiê n. 47. 2021. Disponível em: <https://thetricontinental.org/pt-pt/brasil/7-teses-sobre-o-presente-e-o-futuro-da-educacao- brasileira/>. Acesso em: 14 fev. 2022.

KROTON fecha compra da Somos Educação por R$ 4,6 bilhões. **Portal G1**, de 23 abr. 2018. Disponível em <https://g1.globo.com/economia/noticia/kroton-fecha-compra-da-somos- educacao-por-r-46-bilhoes.ghtml>. Acesso em: 01 março 2022.

LAVOURA, T. N.; RAMOS, M. N. A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. *In*: MALANCHEN, J; MATOS, N. S. D; ORSO, P. J. (org). **A pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Editora Autores Associados, 2020, p. 47-62.

LEHER, R. Estado, reforma administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate (Determinações do capital, empresariamento e educação pública no Brasil), Salvador, v. 13, n. 1, p. 9-29, abr. 2021. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43851>. Acesso em: 16 abr. 2022.

LEHER, R; SARDINHA, R. ‘Auxílio Brasil’ institui os ‘vouchers’ escolares para destruir a educação básica pública. **Revista Carta Maior**. 2021. Disponível em < https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/-Auxilio-Brasil-institui-os-vouchers- escolares-para-destruir-a-educacao-basica-publica/4/52120>. Acesso em: 20 março 2022.

LESSA, S. **Mundo dos Homens**: trabalho e ser social. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LISTA DE MINISTROS DA EDUCAÇÃO. *In*: WIKIPEDIA, a enciclopédia livre. Brasil: atualizado em 7 de abril de 2022. Disponível em: <www.wikipedia.org/ wiki/Lista_de_ministros_da_Educação_do_Brasil>. Acesso em: 24 abr. 2022.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 -1555, out./dez, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666/15916>. Acesso em: 06 jan. 2022.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967/22647>.Acesso em: 04 nov. 2021. DOI: https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8656967.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MARTINS, C. F. Banqueiros, sincericídio ou desfaçatez. **Opera Mundi**. 2021. Disponível em < https://operamundi.uol.com.br/opiniao/71933/banqueiros-sincericidio-ou-desfacatez >. Acesso em: 14 fev. 2022.

MELLO, I. Novo Bolsa Família prevê substituir verba de creches públicas por voucher. **Portal UOL**. 2021. Disponível em: < https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas- noticias/2021/05/16/novo-bolsa-familia-preve-substituir-verba-de-creches-publicas-por- voucher.htm.>. Acesso em: 09 jan. 2022.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo. 2008.

MONTESANTI, B. “Bancada Lemann”: os políticos apoiados pelo 2º homem mais rico do Brasil. **Portal UOL**. 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas- noticias/2019/05/22/com-trajetoria-parecida-deputados-associados-a-lemann-divergem-na- politica.htm>. Acesso em: 19 março 2022.

MOURA, D. H.; FILHO, D. L. L. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. DOI: https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.760.

MZ GROUP - SERVIÇO AOS ACIONISTAS. **Home Page**. Disponível em: <http://www.mzweb.com.br/kroton2010/>. Acesso em: 21 fev. 2022.

NATAL aprova projeto que cria vagas em escolas privadas para alunos que estão na fila na rede pública. **G1 RN**, de 31 maio 2023. Disponível em < https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2023/05/31/voucher-da-educacao-camara-de-natal-aprova-projeto-que-cria-vagas-em-escolas-privadas-para-alunos-que-estao-na-fila-na-rede-publica.ghtml>. Acesso em: 29 maio 2024.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educ. Real.** [online]. vol.37, n.2. p. 353-381. 2012. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362012000200003. Acesso em: 14 jun. 2014.

OLIVEIRA, D. Nova Gestão Pública e Governos Democrático-Populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440. Acesso em: 10 maio 2020.

PEIXOTO, P. Walfrido agrega a seus bens R$ 23,5 mi nos últimos 2 meses. **Folha de S. Paulo**. 2007. Disponível em https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc3009200704.htm. Acesso em: 08 fev. 2022.

PEREZ, F. Gigantes da educação. **Revista IstoÉ**, 2016. Disponível em <https://istoe.com.br/294090_GIGANTES+DA+EDUCACAO/> . Acesso em: 15 fev. 2022.

PORTAL FNDE/MEC (Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação). **Home Page**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 12 fev. 2022.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Trabalho e Educação na nova ordem capitalista: inovação técnica, qualificação e precarização. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 65, p. 58- 72, out. 2015. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642696/10175. Acesso em: 27 mai. 2021. DOI: https://doi.org/10.20396/rho.v15i65.8642696.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C.C. Estado de Bem-Estar Social, Neoliberalismo e Estado Gestor: aproximações globais. *In*: LUCENA, Carlos Alberto; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lourdes. (Orgs.). **A Crise da Democracia Brasileira**. Uberlândia: Ed. Navegando. p. 79-98. 2017. Disponível em: https://www.editoranavegando.com/. Acesso em: 10 out. 2019.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Trabalho Digital e Educação no Brasil. *In*: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo. 2020.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Trabalho docente na educação básica no Brasil sob indústria 4.0. **Katalysis.** 25(1): 156-165. 2022. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/issue/view/3321

RICHTER, A. Justiça livra Mares Guia de acusações do mensalão mineiro. **Agência Brasil**. 2014. Disponível em https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2014-01/justica-livra- mares-guia-de-acusacoes-do-mensalao-mineiro. Acesso em: 10 fev. 2022.

RICHTER, A. STF arquiva investigação sobre banqueiro André Esteves. **Agência Brasil**. 2018. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2018-12/stf-arquiva- investigacao-sobre-banqueiro-andre-esteves#:~:text=Em%202015%2C%20Andr%C3%A9%20Esteves%20foi,determina%C3%A7%C3%A3o%20do%20ministro%20Teori%20Zavascki>. Acesso em: 10 mar. 2022.

RIZÉRIO, L. Cogna aproveita cenário ruim para promover sua “mais impactante mudança” no ensino superior: o que os analistas acharam? **InfoMoney**. 2020. Disponível em < https://www.infomoney.com.br/mercados/cogna-aproveita-cenario-ruim-para-promover-sua- mais-impactante-mudanca-no-ensino-superior-o-que-os-analistas-acharam/ >. Acesso em: 14 março 2022.

SALDAÑA, P. No ano do lema ‘Pátria Educadora’, MEC perde R$ 10,5 bi, ou 10% do orçamento. **O Estado de S. Paulo**, 2016. Disponível em https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,no-ano-do-lema-patria-educadora--mec-perde- r-10-5-bi--ou-10-do-orcamento,1817192. Acesso em: 20 dez. 2021.

SANTOS, M. Geography, Marxism and Underdevelopment. **Antipode**, [S.l.], v. VI, n. 3, 1974. https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.1974.tb00608.x

SAVIANI, D. Educação Escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D; ORSO, P. J. (org.). **A pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. 1ª Edição. Editora Autores Associados, 2020, p. 7-30.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43. ed. São Paulo: Edição Revista, 2018.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012

SCRIVANO, R. Kroton se firma como maior empresa mundial de ensino superior. **O Globo**, 2016. Disponível em < https://oglobo.globo.com/economia/negocios/kroton-se-firma-como- maior-empresa-mundial-de-ensino-superior-19622666>. Acesso em: 22 dez. 2021.

SEKI, A. K. **Determinações do capital financeiro no ensino superior**: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018). 2020. 437f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/219299/PEED1517-T.pdf?sequence=- 1&isAllowed=y. Acesso em: 16 abr. 2022.

SILVA JR. *et al*. Americanismo, o novo marco da ciência, tecnologia e inovação: sequestro do fundo público pelo capital financeiro. In: Fabiane Santana Previtali et al. (ORG.). **Desafios do Trabalho e Educação no Século XXI: os 100 anos da Revolução Russa**. V. 2. Uberlândia: Navegando. 2019.

SOBRAL, K. M. *et al*. Gramsci e o trabalho como princípio educativo: escola unitária e a construção da nova sociedade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 178-196, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644327/15764. Acesso em: 29 set. 2021. DOI: https://doi.org/10.20396/rho.v16i70.8644327

TOLOTTI, R. As 6 aquisições que tornaram a Kroton a maior empresa de educação do mundo. 2013. **Site InfoMoney**. Disponível em https://www.infomoney.com.br/negocios/as- 6-aquisicoes-que-tornaram-a-kroton-a-maior-empresa-de-educacao-do-mundo/. Acesso em: 12 jan. 2022.

TORRES, M. A tragédia da educação básica brasileira no contexto de desmonte: BNCC, PNLD e Reforma do Ensino Médio. **Esquerda Online**, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em https://esquerdaonline.com.br/2021/04/10/a-tragedia-da-educacao-basica-brasileira-no-contexto-de-desmonte-bncc-pnld-e-reforma-do-ensino-medio/. Acesso em: 31 out. 2021.

VIDAL, M. H. C. **Atando nós que constroem redes**: a expansão da Rede Pitágoras no Contexto da Transnacionalização da Educação. 2006. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006. Disponível em < https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13966>. Acesso em: 04 fev. 2022.

VINHAL, G. Empoderada no governo, irmã de Guedes tem livre acesso ao 1ª escalão. **Metrópoles**. 2019. Disponível em https://www.metropoles.com/brasil/politica-brasil/empoderada-no-governo-irma-de-guedes-tem-livre-acesso-ao-1o-escalao. Acesso em: 11 fev. 2022.

CAROLINA REZENDE DE ALMEIDA: Graduada em Administração pelo Centro Universitário do Triângulo, com MBA em Finanças e Estratégias Empresariais pela Universidade Federal de Uberlândia. Atuou como analista financeira em empresas de grande porte, sendo que na Algar Telecom, empresa de telecomunicações, exerceu o cargo de analista sênior por 12 anos. Atualmente ocupa o cargo de técnica administrativa da Universidade Federal de Uberlândia, na função de Coordenadora Financeira. Em 2020 ingressou no Mestrado em Educação, pela Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, na linha de Trabalho, Sociedade e Educação. É pesquisadora no Grupo de Pesquisa “Trabalho, Sociedade e Educação (GPTES)”, sob a coordenação da Profa. Fabiane Santana Previtali. Concluiu sua dissertação no ano de 2022, tornando-se mestre pela Universidade Federal de Uberlândia no mesmo ano.

FABIANE SANTA PREVITALI: Professora Titular na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Graduada em Ciências Sociais (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho). Mestre em Sociologia e Doutora em Ciências Sociais (Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP). Doutorado-sanduíche (Universidade de Manchester, apoio Capes). Pós-doutorado em História Social (Instituto de História Contemporânea da Universidade Nova de Lisboa - IHC/INL, apoio Capes). Pós-doutorado em Educação (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo - FEUSP). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Metamorfoses do Mundo do Trabalho (IFCH/UNICAMP). Membro do HISTEDBR (FE/UNICAMP). Investigadora convidada no IHC/UNL. Membro da CLACSO (PPGCS/INCIS/UFU). Coordenadora, pelo lado brasileiro, do Acordo de Cooperação Científica e Tecnológica entre o PPGCS/PPGED/UFU e o IHC/UNL. Consultora ad hoc de periódicos especializados no Brasil e no exterior, de editoras e agências de fomento. Membro do corpo editorial da Navegando Editores. Membro da ANPED. Pesquisadora CNPq.

Escolas ou Empresas?

Desvendando a Financeirização da Educação Básica

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2024

Escolas ou Empresas?

Desvendando a Financeirização da Educação Básica

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2024